



Pirttikangas Susanna

Kiintymysmallit ja opettaja-oppilassuhde kiintymyssuhdeteorian valossa

Kandidaatintyö / Bachelor's Thesis
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka / Special Education
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kiintymysmallit ja opettaja-oppilassuhde kiintymyssuhdeteorian valossa (Susanna Pirttikangas)

Kandidaatintyö, 40 sivua

Syyskuu 2020

Tutkielman aiheena on kiintymysmallit ja opettaja-oppilassuhde kiintymyssuhdeteorian valossa. Tutkielmassa käsitellään eri kiintymysmalleja ja niiden ilmenemismuotoja kouluikäisellä lapsella luokahuonekontekstissa. Tutkielmassa tarkastellaan myös näkökulmia, joita kiintymyssuhdeteorian avulla on saatu opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Lisäksi selvitetään lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun. Tutkielma on rajattu koskemaan keskilapsuutta. Tavoitteena on koota yhteen aikaisempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa edellä mainituista aihepiireistä narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin.

Tutkielmassa on kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys on, mitä eri kiintymysmalleilla tarkoitetaan ja miten ne ilmenevät kouluikäisellä lapsella luokahuonekontekstissa. Toinen tutkimuskysymys on, millaisia näkökulmia kiintymyssuhdeteorian avulla on saatu opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Kolmas tutkimuskysymys on, miten lapsen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa opettaja-oppilassuhteen laatuun.

Tutkimustulosten mukaan kiintymysmalli viittaa lapsen tapaan säädellä läheisyyttä vanhemman stressitilanteissa, kuten myös vanhemman tapaan vastata lapsen pyrkimykseen läheisyyden säätelyssä. Tämän perusteella on eroteltu neljä eri kiintymysmallia, jotka ovat turvallinen, välttelevä, ristiriitainen ja jäsentymätön kiintymysmalli. Näiden mallien tyypilliset piirteet saattavat ilmetä lapsen käyttäytymisessä luokahuonekontekstissa etenkin silloin, kun lapsi on stressaantunut. Kiintymyssuhdeteorian näkökulmien mukaan opettaja-oppilassuhdetta ei voida pitää kiintymyssuhteena, mutta siinä on havaittu olevan samankaltaisia kiintymyskomponentteja kuin vanhemman ja lapsen välisessä kiintymyssuhteessa. Opettaja-oppilassuhteen laatu liittyy näihin kiintymyskomponentteihin ja sitä määritellään kolmella suhdeulottuvuudella, jotka ovat läheisyys, konflikti ja riippuvuus. Tutkimustulokset viittaavat myös siihen, että lapsen kiintymyssuhteen laadulla saattaa olla samansuuntaisia vaikutuksia opettaja-oppilassuhteen laatuun.

Avainsanat: kiintymyssuhdeteoria, kiintymyssuhde, kiintymysmallit, opettaja-oppilassuhde, keskilapsuus

University of Oulu

Faculty of Education

The attachment styles and teacher-student relationship in the light of attachment theory (Susanna Pirttikangas)

Bachelor's Thesis, 40 pages

September 2020

The topic of this bachelor's thesis is the attachment styles and teacher-student relationship in the light of attachment theory. The thesis deals with the different attachment styles and their manifestation in a school-aged child in the classroom context. The thesis also examines the perspectives that have been obtained with the help of attachment theory to define teacher-student relationship and its quality in the primary school context. In addition, the thesis also reports the effect of the quality/type of child's attachment on the quality of teacher-student relationship. The thesis concerns middle childhood. The aim of the thesis is to gather literature and scientific research about the above-mentioned topics by the means of narrative literature review.

The thesis has three research questions. The first research question is, how are the different attachment styles defined in the previous literature and how do they manifest in a school-aged child in a classroom context. The second research question is, what kind of perspectives have been obtained with the help of attachment theory to define teacher-student relationship and its quality. The third research question is, how does the quality of child's attachment affect the quality of teacher-student relationship.

According to the research results, the attachment styles refer to child's way of regulating proximity with parent in stressful situations as well as parent's response to child's efforts to regulate proximity. Based on this, there are four different attachment styles which have been defined as secure, avoidant, ambivalent and disorganized style. Typical features of these styles may be manifested in child's behavior in the classroom context, especially when the child is stressed. From the perspectives of attachment theory, teacher-student relationship cannot be considered as an attachment relationship, but it has been found to have similar attachment components to parent-child attachment. The quality of teacher-student relationship is related to these attachment components and is defined by three dimensions which are closeness, conflict and dependence. Research findings also suggest that the quality of child's attachment may have parallel effects on the quality of teacher-student relationship.

Keywords: attachment theory, attachment, attachment styles, teacher-student relationship, middle childhood

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkielman lähtökohdat.....	7
2.1	Kiintymyssuhdeteoria	8
2.1.1	<i>Kiintymyssuhde</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Kiintymyssysteemi ja kiintymyskäyttäytyminen</i>	<i>10</i>
2.1.3	<i>Turvallinen perusta ja turvasatama</i>	<i>11</i>
2.1.4	<i>Mielensisäiset työskentelymallit.....</i>	<i>11</i>
2.1.5	<i>Hoitajan sensitiivisyys.....</i>	<i>12</i>
2.1.6	<i>Kiintymyssuhteiden luokittelu.....</i>	<i>13</i>
2.1.7	<i>Kritiikkiä kiintymyssuhdeteoriasta</i>	<i>13</i>
2.2	Tutkimuskysymykset.....	14
2.3	Kirjallisuuskatsaus laadullisen tutkimuksen menetelmänä.....	15
2.3.1	<i>Aineiston keruu ja käsittely</i>	<i>15</i>
3	Kiintymysmallit ja niiden ilmeneminen luokkahuonekontekstissa.....	18
3.1	Turvallinen kiintymysmalli.....	19
3.2	Välittelevä kiintymysmalli.....	20
3.3	Ristiriitainen kiintymysmalli	21
3.4	Jäsentymätön kiintymysmalli	22
3.5	Tärkeitä huomioita kiintymysmalleista.....	24
4	Kiintymyssuhdeteorian näkökulmia opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn	25
5	Lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutus opettaja-oppilassuhteen laatuun	28
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	30
7	Pohdinta	34
	Lähteet	37

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastellaan eri kiintymysmalleja ja niiden ilmenemistapoja kouluikäisellä lapsella luokkahuonekontekstissa. Tämän lisäksi tutkielmassa selvitetään kiintymyssuhdeteorian näkökulmia opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Tutkielmassa käsitellään myös lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun. Tutkielma on rajattu koskemaan keskilapsuutta. Tutkimusmenetelmänä on käytetty narratiivista kirjallisuuskatsausta.

Pari vuotta sitten julkaistiin lastenpsykiatri Jari Sinkkosen teos ”Kiintymyssuhteet elämänkaarissa”, joka sai tuolloin huomiota myös valtakunnallisessa mediassa (Hanhinen, 2018). Teoksessa käsitellään yleisesti kiintymyssuhdeteoriaa ja tuodaan esille myös varhaisen kiintymyssuhteen yllättäviäkin ilmenemistapoja kouluikäisellä lapsella. Tämän lisäksi opettaja-oppilassuhdetta tarkastellaan kiintymyssuhdeteorian valossa. Aikaisemmissa psykologian sivuaineopinnoissani olin jo tutustunut kiintymyssuhdeteoriaan mutta en kuitenkaan kouluun liittyvistä näkökulmista. Kirjan sisältö sai minut kiinnostumaan tästä aihepiiristä, josta halusin tietää enemmän tulevan työni kannalta erityisopettajana. Tämän lisäksi halusin oppia uutta kiintymyssuhdeteoriasta.

Kiintymyssuhdeteorian keskeinen hyöty liittyy lapsen perustarpeiden tunnistamiseen ja kunnioittamiseen (Sinkkonen & Kalland, 2011). Sitä on alun perin käytetty erityisesti vaativissa oloissa kasvaneiden lasten psyykkisten ongelmien ymmärtämiseen ja sen periaatteita on sovellettu esimerkiksi perhetyössä ja lastensuojelussa (Sinkkonen, 2018). Myös opetuksen kentällä kiintymyssuhdeteoriasta on alettu kiinnostumaan yhä enenevässä määrin ja sen on esitetty antavan merkityksellisen viitekehyksen ymmärtää lapsen käyttäytymistä luokkahuonekontekstissa (Geddes, 2017; Nash, 2017) ja auttaa opettajia olemaan tehokkaampia etenkin haastavien oppilaiden kanssa (Bergin & Bergin, 2009). Isossa-Britanniassa se on saanut viime aikoina yhä enemmän näkyvyyttä niin opettajankoulutuksessa kuin käytännön työssäkin (Rose & Gilbert, 2017; Geddes, 2017; Nash, 2017; Colley & Cooper, 2017).

Myös opettaja-oppilassuhdetta on enenevässä määrin alettu tarkastelemaan kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta (Spilt, Koomen, Thijs & van der Leij, 2012). On havaittu, että opettaja-oppilassuhteessa on yhdenmukaista vaihtelua vanhemman ja lapsen kiintymyssuhteen kanssa (Sinkkonen, 2018; Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry & Milatz, 2012). Bergin ja Bergin (2009) ovat esittäneet, että vanhemman ja oppilaan välisen kiintymyssuhteen

turvallisuus, kuten myös opettaja-oppilassuhteen turvallisuus, ovat yhteydessä oppilaan parempiin arvosanoihin, tehokkaampaan tunnesäätelyyn, sosiaaliseen kompetenssiin ja halukkuuteen ottaa vastaan haasteita. Konfliktien runsaudella ja läheisyyden puutteella opettaja-oppilassuhteessa on havaittu olevan yhteyttä lapsen ulkoisiin ja sisäisiin käyttäytymisen ongelmiin (Pianta & Stuhlman, 2004). Tiedetään myös, että laadukas opettaja-oppilassuhde toimii suojaavana tekijänä lapsille, joilla on alttiutta kehittää käyttäytymisen ongelmia (Spilt ym., 2012). Kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvassa tutkimuksessa on tarkasteltu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kompleksista järjestelmää ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä (Verschueren & Koomen 2012; Verschueren, 2015). Näin on pyritty nostamaan esille seikkoja, joihin vaikuttamalla opettaja-oppilassuhteen laatua voitaisiin tukea (Verschueren & Koomen 2012; Verschueren, 2015).

Valitsemani aihepiirin kautta haluan tuoda esille lisää tietoa lapsen käyttäytymisestä luokahuonekontekstissa, mikä voi osaltaan auttaa opettajaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja sen takana olevia motiiveja. Käsittelen myös sellaisia näkökulmia opettaja-oppilassuhteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, joita aikaisemmat kiintymyssuhdetutkimukset ovat nostaneet esille. Tutkimani aihekokonaisuus on sellainen, jota ei mielestäni ole käsitelty aikaisemmissa opinnäytetöissä, joten toivon sen antavan uusia näkökulmia niin lapsen käyttäytymisestä kuin myös opettaja-oppilassuhteesta.

Tutkielmani alkaa lähtökohtien käsittelyllä. Tähän liittyen esittelen teoreettisena viitekehyksenä käyttämäni kiintymyssuhdeteorian. Sitten tuon esille tutkimuskysymykset, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimusmenetelmäksi valitsemaani narratiivista kirjallisuuskatsausta sekä kerron aineistoni keruusta ja käsittelystä. Seuraavaksi vastaan tutkimuskysymyksiin, minkä jälkeen esitän niistä yhteenvedon ja johtopäätökset. Lopuksi pohdin asettamieni tavoitteiden saavuttamista, kuten myös tutkielmani luotettavuutta, eettisiä näkökulmia ja vaihtoehtoja jatkotutkimukselle.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielmassani tarkastelen kiintymysmalleja ja niiden ilmenemistapoja kouluikäisellä lapsella luokkahuonekontekstissa. Oppiminen luokkahuoneen sosiaalisessa kontekstissa voi tuottaa lapselle monenlaisia haasteita, jotka lapsi saattaa kokea uhkaavina ja stressaavina (Geddes, 2017). Lapsen kokemukset varhaisissa kiintymyssuhteissa voivat vaikuttaa siihen, että ollessaan stressaantunut ja peloissaan hän käyttäytyy huomiota herättävästi, koska ei välttämättä ole oppinut ilmoittamaan hädästään muulla tavoin (Geddes, 2017). Tunnistamalla erilaisia kiintymysmalleja voivat opettajat ja muu koulun henkilökunta tavoittaa lapsen emotionaalisia tarpeita, joita oppilaat käyttäytymisellään saattavat ilmentää (Nash, 2017; Geddes, 2017).

Lisäksi tutkielmassani kartoitan, millaisia näkökulmia on kiintymyssuhdeteorian avulla saatu opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Selvitän myös lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun. Kiintymyssuhdetutkimuksissa opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu rinnastamalla sitä vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen (Verschueren & Koomen, 2012, Verschueren, 2015). Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2007) kannanoton mukaan opettaja-oppilassuhde ei ole ensisijaisesti kiintymyssuhde. Kannanoton mukaan kyseessä on vuorovaikutussuhde, joka perustuu opettajan ammatilliseen asiantuntemukseen ja opetustehtävään, kuten myös laajaan kasvatusvastuuseen (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajan roolia on kuvattu lähinnä pedagogisena ohjaajana (Opetushallitus, 2014). Kiintymyssuhdetutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteessa on kuitenkin havaittu monia yhtäläisyyksiä vanhemman ja lapsen välisen kiintymyssuhteen kanssa (Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015; Sinkkonen, 2018). Tarkastelemalla opettaja-oppilassuhdetta, sen laatua ja laatuun vaikuttavia tekijöitä kiintymyssuhdetutkijat ovat pyrkineet löytämään keinoja parantaa tämän vuorovaikutussuhteen laatua, jonka merkitys oppilaan kehitykselle on yhä enenevässä määrin nostettu esille (Verschueren, 2015).

Näistä lähtökohdista ja narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin kokoon yhteen aikaisempaa tietoa eri kiintymysmalleista ja niiden ilmenemismuodoista kouluikäisellä lapsella luokkahuonekontekstissa. Kokoon myös yhteen aikaisempia tutkimustuloksia kiintymyssuhdeteorian avulla saaduista näkökulmista, jotka liittyvät opetta-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Tämän lisäksi tarkastelen lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutuksia opettaja-oppilassuhteen laatuun.

Kiintymyssuhdeteoriaan liittyvillä keskeisillä käsitteillä on olennainen rooli tutkielmani kannalta, koska ne selittävät ja auttavat ymmärtämään käsittelemiäni ilmiöitä. Eri kiintymysmallit kuuluvat myös kiintymyssuhdeteorian keskeisiin käsitteisiin. Näitä en kuitenkaan tarkastele seikkaperäisesti teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. Olen siirtänyt niiden tarkemman kuvauksen kolmanteen lukuun, jossa tarkastelen kiintymysmallien ilmenemismuotoja luokkahuonekontekstissa. Avaamalla kiintymysmallien käsitteitä tarkemmin tässä yhteydessä, pyrin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen, yhtenäisen ja ymmärrettävän kuvauksen kiintymysmalleista ja niiden ilmenemismuodoista luokkahuonekontekstissa.

Selvyyden vuoksi tarkennan vielä joitakin seikkoja tutkielmani sisältöön liittyen. Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä ja aineistossa käytetään monia erilaisia nimityksiä lapsen ensisijaisesta kiintymyskohteesta. Useimmiten ensisijainen kiintymyskohde on äiti, mutta voi olla myös joku muu lapselle merkittävä aikuinen. Sujuvuuden vuoksi ja asiayhteyteen niin sopiessa tulen jatkossa käyttämään nimitystä hoitaja, jolla tarkoitan lapsen ensisijaista kiintymyskohdetta. Opettajan ja oppilaan välisestä pedagogisesta vuorovaikutussuhteesta käytän nimitystä opettaja-oppilassuhde ja opettaja-lapsisuhde yhtenevästi käsittelemäni aineiston kanssa.

Tutkielmani rajaan koskemaan keskilapsuutta, joka tutkielmassani kattaa 6–13 vuoden ikäjakson. Rajaamista perustelen sillä, että kyseistä ikäjaksoa on tutkittu vain vähän kiintymyssuhdetutkimusten saralla liittyen opettaja-oppilassuhteeseen (Verschueren, 2015). Keskilapsuutta on yleensäkin käsitelty suhteellisen vähän kiintymyssuhdetutkimuksissa (Kerns & Brumariu, 2016). Kuitenkin keskilapsuus on tärkeä ikäjakso opettaja-oppilassuhteen kannalta, koska oppimisen katsotaan olevan keskilapsuuden tärkein tehtävä ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus osaltaan vaikuttaa oppimiseen (Nurmi ym., 2014). Lisäksi keskilapsuus on muutenkin tärkeä ikäjakso lapsen kehityksen kannalta, koska se luo pohjaa aivotoimintojen kehittymisen myötä niin kognitiiviselle, sosiaaliselle kuin myös emotionaalisellekin kehitymiselle (Nurmi ym., 2014).

2.1 Kiintymyssuhdeteoria

Brittiläisen John Bowlbyn (1907–1990) luoma kiintymyssuhdeteoria on yksi keskeinen tapa tarkastella vanhemman ja lapsen välistä varhaista vuorovaikutusta, ja sitä onkin pidetty yhtenä 1900-luvun merkittävimpänä psyykkistä kehitystä kuvaavana teoriana (Sinkkonen & Kalland, 2017). Kiintymyssuhdeteoria perustuu käsitykseen siitä, että ihmislapsella on synnynnäinen

tarve kiinnittyä ensisijaiseen hoitajaansa turvallisuudentarpeensa vuoksi (Bowlby, 1997). Tämän leimautumista muistuttavan käyttäytymissysteemin tavoitteena on pitää hoitaja mahdollisimman lähellä (Bowlby, 1997). Lisäksi kiintymyssuhdeteoriassa painotetaan ensisijaisen hoitajan tärkeää merkitystä lapsen kehitykselle ja todetaan, että erokokemuksista ja menetyksistä voi olla vakavia seurauksia lapsen mielenterveydelle (Bowlby, 1998). Bowlbyn oppilas ja kollega Mary Ainsworth (1913–1999) työryhmineen kehitti teoriaa edelleen 1970-luvulla ja näiden sekä myöhempien tutkimusten pohjalta syntyi luokitus eri kiintymyssuhdemalleihin eli kiintymysmalleihin, joita edelleen käytetään tutkimuksissa (esimerkiksi Sinkkonen, 2018; Sinkkonen & Kalland, 2017; Hautamäki, 2011).

Seuraavaksi avaan kiintymyssuhdeteorian keskeisimpiä käsitteitä. Aloitan määrittelemällä kiintymyssuhteen käsitteen, minkä jälkeen selvennen käsitteitä kiintymyssysteemi ja kiintymyssuhtautuminen. Tämän jälkeen avaan turvallisen perustan ja turvallisen sataman käsitteet, minkä jälkeen kerron ydinkohdat mielensisäisen työskentelymallin käsitteestä, hoitajan sensitiivisyydestä ja kiintymysmallien luokittelusta. Kiintymysmalleja kuvaan perusteellisemmin vastausosiossa luvussa kolme. Käsitteiden avaamisen jälkeen esitän lopuksi kiintymyssuhdeteoriaa ja kiintymysmalliluokittelua koskevaa kritiikkiä ja nostan näin esille myös niihin liittyviä eriäviä mielipiteitä.

2.1.1 Kiintymyssuhde

Bowlby (1997) määrittelee kiintymyssuhteen syväksi ja kestäväksi hellyyttä sisältäväksi siteeksi, joka liittää kaksi henkilöä yhteen ajallisesti ja paikallisesti. Ainsworth (1978) puolestaan kuvaa kiintymyssuhdetta kestäväksi ja erilaisista tilanteista riippumattomaksi tunneyhteydeksi, joka liittää pienen lapsen ensisijaiseen hoitajaan. Kiintymyssuhteen muodostuminen vaatii vain vähimmäismäärän virikkeitä ja tukea (Hautamäki, 2003). Se voi muodostua monenlaisissa ja hyvinkin paljon toisistaan eroavissa elinympäristöissä ja -olosuhteissa, kun vain lapsen neurologinen kapasiteetti ylittää tietyn vähimmäistason (Hautamäki, 2003). Kiintymyssuhde alkaa kehittyä ensisijaiseen hoitajaan lapsen ollessa noin puolen vuoden ikäinen, ja se jatkuu noin kahden vuoden ikään saakka (Sinkkonen, 2018). Tavallisesti äiti on vauvalle ensisijainen kiintymyskohde, ja mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, niin sitä rajallisemmat mahdollisuudet lapsella on ylläpitää useita kiintymyssuhteita (Sinkkonen, 2018). Joskus isä saattaa olla äitiä hoivaavampi, jolloin hänestä tulee lapselle ensisijainen kiintymyskohde (Sinkkonen, 2018).

Kaikkein suotuisinta lapselle olisi, jos kiintymyssuhde molempiin vanhempiin muodostuisi turvalliseksi (Sinkkonen, 2018). Turvallinen kiintymyssuhde toiseen vanhempaan voi kuitenkin kompensoida toiseen vanhempisuhteeseen liittyvän turvattomuuden (Sinkkonen, 2018). Haastavin tilanne lapselle on silloin, kun kiintymyssuhde molempiin vanhempiin on turvaton (Kochanska & Kim, 2013). Kochanskan ja Kimin (2013) tutkimuksen mukaan tällaisilla ”kaksoisturvattomilla” lapsilla todettiin muita enemmän käyttäytymisen ongelmia opettajien suorittamien arvioiden perusteella.

2.1.2 Kiintymyssysteemi ja kiintymyskäyttäytyminen

Lapsen suhde hoivaavaan aikuiseen järjestäytyy kiintymyssysteemiksi (Sinkkonen, 2018). Bowlbyn (1997) mukaan kiintymyssysteemi toimii ikään kuin termostaattina ja sen tehtävänä on säädellä läheisyyttä ensisijaiseen hoitajaan. Kiintymyssysteemi aktivoituu, kun lapsen kokemus turvallisuuden tunteen laskee tietyn kynnyksarvon alapuolelle (Bowlby, 1998). Kiintymyssysteemi voi aktivoitua esimerkiksi todellisesta tai kuvitellusta pelosta, väsymyksestä, hoitajan fyysisestä poissaolosta tai hänen välinpitämättömyydestään lasta kohtaan (Bowlby, 1998). Niin kauan kuin lapsi on hädissään ja kiintymyssysteemi on aktivoitunut, estää se lasta leikkimistä, oppimasta ja tutkimasta ympäristöä (Sinkkonen, 2018).

Kiintymyssysteemin aktivoitumisesta seuraa lapsen kiintymyskäyttäytyminen, joka näkyy lapsen erilaisina tapoina saada hoitaja luokseen tai pitää hänet lähellä (Bowlby, 1998). Tällaisia käyttäytymisen tapoja ovat esimerkiksi itkeminen, jokeltelu, kiintymyksen kohteen seuraaminen tai tähän tarrautuminen (Bowlby, 1998). Kiintymyskäyttäytymisellään lapsi protestoi hoitajan läheisyyden menettämistä tai uhkaa siitä, minkä seurauksesta lapsi kokee stressiä, joka vaimenee yhteyden palaututtua (Bowlby, 1998). Rusasen (2011) mukaan kysymys on läheisyyden säätelystä, jossa osapuolina ovat niin hoitaja kuin lapsikin. Perustuen kokemuksiin, joita lapsi on saanut hoitajan tavasta vastata kiintymyskäyttäytymiseen, alkaa lapsi suosimaan käytöstä, jolla hän saa hoitajan luokseen, ja välttämään käytöstä, jonka hän on todennut johtavan yksin jäämiseen (Sinkkonen, 2018).

Bowlbyn (1998) mukaan kiintymyskäyttäytyminen alkaa puolen vuoden ikäisellä lapsella ja jossain muodossa se säilyy läpi koko elämän. Kiintymyskäyttäytymiselle on tyypillistä voimakas valikoivuus (Bergin & Bergin, 2009). Se onkin aikaisempaa, voimakkaampaa ja johdonmukaisempaa ensisijaista hoitajaa kohtaan, vaikka lapsi voi osoittaa kiintymyskäyttäytymistä myös muita läheisiä aikuisia kohtaan (Bowlby, 1998). Suuri osa lapsista osoittaa voimakasta ja

säännöllistä kiintymyskäyttäytymistä kolmannen ikävuoden loppuun saakka (Bowlby, 1998). Tämän jälkeen monet lapset hyväksyvät paremmin hoitajan väliaikaisen poissaolon ja enenevässä määrin pystyvät tuntemaan olonsa turvallisiksi myös muiden heille vähempiarvoisten kiintymyshahmojen kanssa, kuten sukulaisen tai hoitajan/opettajan kanssa (Bowlby, 1998).

Vaikka kiintymyskäyttäytyminen on sitä voimakkaampaa, mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, myös keskilapsuudessa ja teini-iässä vanhempien rooli kiintymyskohteina pysyy tärkeänä (Bowlby, 1998). Kodin ulkopuolisten aikuisten rooli kiintymyshahmoina alkaa kuitenkin lisääntyä, ja erityisesti teini-iässä myös toverisuhteilla on tärkeä kiintymyksellinen merkitys (Bowlby 1998; Sinkkonen, 2018). Aikuisiällä kumppanista tulee tärkeä kiintymyskohde (Bowlby, 1998; Sinkkonen, 2018). Kiintymyskäyttäytymisellä on osoitettu olevan myös merkittävää samankaltaisuutta eri kulttuurien välillä (Ainsworth, 1978).

2.1.3 Turvallinen perusta ja turvasatama

Kiintymyssuhdeteorian käsitteet turvallinen perusta (secure base) ja turvasatama (safe haven) liittyvät siihen, että lapsi joutuu jatkuvasti tasapainottelemaan suuntautumistaan toisaalta kiintymyksen kohteena olevan henkilön läheisyyden ja toisaalta ympäristön tutkimisen välillä (Ainsworth, 1978). Kiintymyssysteemin ollessa säästöliekillä lapsi tutkii ympäristöään varmistuen välillä hoitajan saatavilla olon (Hautamäki, 2003). Lapsen hätääntyessä kiintymyssysteemi aktivoituu, ja lapsi palaa hoitajan luokse (Hautamäki, 2003). Tällöin kiintymyssysteemi jälleen vaimenee, minkä jälkeen lapsi voi taas jatkaa ympäristön tutkimistaan (Hautamäki, 2003). Hoitajalla on siis rooli sekä turvallisena perustana että turvasatamana. Yhtäältä hoitajalla on rooli turvallisena perustana, joka rohkaisee ja tukee lasta tutkimaan ympäristöä; toisaalta hoitajalla on rooli turvallisena satamana, jonka luo lapsi voi palata pelon ja hädän hetkellä saamaan suojaa ja lohtua (Ainsworth, 1978). Turvallisen perustan ja turvasataman käsitteet eroavat toisistaan siten, että turvallisen perustan käsitteeseen ei liity aktivoitunut kiintymyssysteemi, mutta turvasataman käsitteeseen se liittyy (Ainsworth, 1978).

2.1.4 Mielensisäiset työskentelymallit

Sinkkonen (2018) tuo esille Bowlbyn käsityksen, että varhaisessa kiintymyssuhteessa saatujen vuorovaikutuskokemustensa perusteella lapselle kehittyy mentaalisia representaatioita, jotka ovat tietoisia ja tiedostamattomia mielensisäisiä työskentelymalleja eli yleistyksiä maailmasta, omasta itsestä ja toisista ihmisistä. Sinkkonen (2018) esittää Bowlbyn ajatuksen myös siitä, että

näiden mielensisäisten mallien kautta lapsi havainnoi tapahtumia, ennakoi tulevaisuutta ja suunnittelee omaa toimintaansa tulevaisuuden osalta. Mentaaliset representaatiot ohjaavat lapsen tapaa tulkita ja olla vuorovaikutuksessa myöhemmissä ihmissuhteissa, kuten opettaja-oppilassuhteessa (Sabol & Pianta, 2012). Lasten mielensisäisten työskentelymallien sisällöt vaihtelevat riippuen siitä, onko heidän varhainen kiintymyssuhteensa turvallinen vai turvaton (O'Connor & McCartney, 2006).

Turvallisessa ja turvattomassa kiintymyssuhteessa hoitajan tapa vastata lapsen reaktioihin ja aloitteisiin eroavat toisistaan. Turvallisessa kiintymyssuhteessa hoitaja vastaa lapsen reaktioihin ja aloitteisiin sensitiivisesti, toisin kuin turvattomassa kiintymyssuhteessa (Rusanen, 2011). Turvallisesti kiintyneet lapset kehittävät hoitajasta luotettavan ja kannustavan mielensisäisen mallin, joka on saatavilla hädän hetkellä ja auttaa tarvittaessa ja jota he voivat käyttää turvallisena perustana ympäristön tutkimiseen (O'Connor & McCartney, 2006). Turvattomasti kiintyneet lapset sitä vastoin muodostavat hoitajasta epäluottamusta sisältävän mallin, eivätkä he haakeudu hoitajan luo apua tarvitessaan tai käytä hoitajaa turvallisena perustana (O'Connor & McCartney, 2006).

Kokemukset hoitajan saatavilla olosta erityisesti hädän hetkellä ja tavasta vastata lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat keskeisesti siihen, millaisia positiivisia ja negatiivisia uskomuksia itsestä ja toisista ihmisistä lapsi liittää sisäisiin työskentelymalleihinsa (Hautamäki, 2003; Shemmings & Shemmings, 2011). Sisäisistä malleista Punamäki (2003) tuo esille, että kiintymyssuhdeteorian mukaan ne ovat suhteellisen pysyviä, vaikkakin tutkimusten tulokset kentällä vaihtelevat huomattavasti. Crittendenin (2000) mukaan työskentelymallit voivat hyvinkin muuttua monenlaisten elämäntapahtumien myötä.

2.1.5 Hoitajan sensitiivisyys

Ainsworth (1978) nostaa esille hoitajan sensitiivisyyden yhteyden kiintymyssuhteen turvallisuuteen. Sensitiivistä hoitajaa Ainsworth (1978) kuvaa sellaiseksi, jolla on kyky havaita herkästi lapsen viestejä, tulkita niitä tarkasti ja vastata niihin sopivalla tavalla ja viipymättä, jos tilanne ei edellytä muuta (Ainsworth, 1978). Hoitajan sensitiivisyyttä on pidetty keskeisenä tekijänä turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiselle (Sinkkonen, 2018). Myöhemmin on kuitenkin käynyt ilmi, että normaaliolosuhteissa hoitajan sensitiivisyys on tärkeä, mutta ei ainoa tekijä turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiselle (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997).

2.1.6 Kiintymyssuhteiden luokittelu

Ainsworth (1978) kehitti vierastilannemenetelmän tutkiakseen taaperoikäisten lasten kiintymyssuhteissa olevia eroja, minkä perusteella hän muodosti luokituksen kiintymyssuhteiden turvallisuutta kuvaaviin kiintymyssuhdemalleihin. Hautamäen (2011) mukaan vierastilannemenetelmällä pyrittiin havainnoimaan sitä, millaisin odotuksin ja strategioin lapsi ylläpiti hoitajansa fyysistä ja psyykkistä läsnäoloa stressaavassa tilanteessa. Vierastilannemenetelmällä arvioitiin, miten lapsi tällaisessa haastavassa tilanteessa käytti hoitajaansa yhtäältä turvallisena perustana ympäristön tutkimiselle ja toisaalta turvasatamana, jonka puoleen voi kääntyä hädän hetkellä saamaan lohtua ja tyyntytystä (Ainsworth, 1978).

Vierastilannemenetelmällä luokiteltiin kolme erilaista kiintymysmallia (Ainsworth, 1978) ja myöhemmin Main ja Solomon (1990) lisäsivät vielä neljännen mallin. Vierastilannemenetelmällä löydettiin yksi turvallinen ja kaksi turvatonta kiintymysmallia (Ainsworth, 1978). Turvattomat kiintymysmallit nimettiin edelleen vältteleväksi ja ristiriitaiseksi (Ainsworth, 1978). Kyseinen luokitus ei kuitenkaan tavoittanut sellaisten lasten kiintymyskäyttäytymistä, joita oli kohdeltu kaltoin tai joiden hoito sisälsi vakavia puutteita (Main & Solomon, 1990). Heidän kiintymyskäyttäytymisessään ei havaittu mitään järjestäytynyttä strategiaa, minkä takia luotiin neljäs kiintymysmalli, joka nimettiin organisoitumattomaksi eli jäsentymättömäksi kiintymysmalliksi (Main & Solomon, 1990).

2.1.7 Kritiikkiä kiintymyssuhdeteoriasta

Kiintymyssuhdeteoriaa on myös kritisoitu. Shemmingsin ja Shemmingsin (2011) mukaan arvostelijoiden mielestä kiintymyssuhdeteoria ylikorosti äidin ja pikkulapsen suhdetta, mistä johtuen äidit saattoivat joutua kohtuuttoman kritiikin kohteeksi, jos lapsen kasvuolosuhteet eivät olleet optimaaliset. Myöhemmissä kiintymyssuhdeteoriaa käsittelevissä teoksissaan Bowlby (1998) huomioikin sen, että lapset muodostavat heidän kehitykselle merkityksellisiä kiintymyssuhteita myös muihin aikuisiin ja käytti jatkossa kiintymyskohteesta esimerkiksi nimityksiä ”kiintymyshahmo” tai ”hoitaja” äiti-nimityksen sijaan. Sinkkonen (2018) myös huomauttaa, että monien psykoanalyttikoiden mielestä teoria oli liian mekanistinen ja jätti huomioimatta ihmisen sisäisen maailman runsauden ja monimutkaisuuden. Sinkkonen (2018) nostaa esille lisäksi sen, miten kiintymyssuhdeteoriaa on joissakin tapauksessa alettu käyttämään jopa ylinnokkaasti selittäen sillä laajasti kaikkea psyykkistä toimintaa, kuten myös psyykkisiä häiriöitä.

Myös kiintymyssuhdeteorian tarjoamista luokittelumenetelmistä on syntynyt kritiikkiä ja erimielisyyksiä. Sinkkosen (2011) mukaan Ainsworthin kehittämä kiintymysmallien luokitus turvalliseen, välttelevään ja ristiriitaiseen kiintymysmalliin toimii huonosti riskiryhmien tutkimisessa, koska se ei ollut luokituksen alkuperäinen tarkoituskaan. Lisäksi jäsentymätöntä kiintymyssuhdemallia on kritisoitu epäspesifiksi tavaksi luokitella sellaisia ilmiöitä, joiden syyt ja ilmenemistavat poikkeavat monella tavoin toisistaan (Sinkkonen & Kalland, 2017). Crittenden (2000) puolestaan kyseenalaistaa, voiko sellaisilla malleilla, jotka perustuvat varhaislapsuuden käyttäytymisen kuvaamiseen, yleensäkin kuvata riittävästi ihmisen käyttäytymistä varhaislapsuuden jälkeen. Jopa kiintymyssuhteiden luokittelua turvallisiin ja turvattomiin on kyseenalaistettu joissakin tilanteissa, kuten silloin, kun lapsella ei ole ollut mahdollisuutta muodostaa spesifiä kiintymyssuhdetta aikuiseen (Sinkkonen, 2018). Vierastilannemenetelmään perustuvan luokittelun jälkeen onkin syntynyt myös monia muita tutkimusta palvelevia luokituksia, jotka huomioivat eri-ikäiset ihmiset ja heidän erilaiset lähtökohtansa (Sinkkonen, 2018).

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on kerätä yhteen ajankohtaista tietoa kiintymysmalleista ja sellaisista kiintymyssuhdeteorian avulla saaduista näkökulmista, jotka liittyvät opettaja-oppilassuhteeseen. Tavoitteenani on myös lisätä omaa tietoa kiintymyssuhdeteoriasta ja lapsen käyttäytymisestä ymmärtääkseni sitä paremmin. Tutkielmani tavoitteiden saavuttamista ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset.

1. Mitä eri kiintymysmalleilla tarkoitetaan ja miten ne ilmenevät kouluikäisellä lapsella luokahuonekontekstissa?
2. Millaisia näkökulmia kiintymyssuhdeteorian avulla on saatu opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn?
3. Miten lapsen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa opettaja-oppilassuhteen laatuun?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käsittelen eri kiintymysmalleja ja sellaisia luokahuonekontekstissa ilmeneviä kouluikäisen lapsen piirteitä tai käyttäytymistä, jotka kirjallisuuden mukaan voivat olla yhteydessä kiintymysmalleihin. Toisessa kysymyksessä tarkastelen niitä näkökulmia, joita aikaisemmat kiintymyssuhdetutkimukset ovat nostaneet esille liittyen opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn. Kolmannessa kysymyksessä selvitän lapsen ja

vanhemman tai muun ensisijaisen hoitajan välisen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun aikaisempien kiintymyssuhdetutkimusten pohjalta.

2.3 Kirjallisuuskatsaus laadullisen tutkimuksen menetelmänä

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella ei ole olemassa selvää määritelmää (Hirsjärvi, 2014). Tyypillisesti laadullinen tutkimus pyrkii kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen kuvaukseen sekä aineiston monitahoiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun (Hirsjärvi, 2014). Sen tavanomaisiin piirteisiin kuuluu myös induktiivisuus, eli laadullinen tutkimus etenee aineistolähtöisesti yksittäisestä yleiseen (Eskola & Suoranta, 1998).

Kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan aikaisempaa tietoa ja tutkimustuloksia eli tehdään tutkimusta aikaisemmasta tutkimuksesta (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsausta Salminen (2011) kuvailee metodina monipuoliseksi, ja siitä erotellaan yleensä kolme perustyyppiä, jotka ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Tutkielmani toteutukseen olen valinnut kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, joka mahdollistaa Salmisen (2011) mukaan aineiston valinnan ilman tarkkoja metodisia sääntöjä, kuten myös väljät tutkimuskysymykset. Tämä on sopinut palvelemaan myös oman tutkielmani luonnetta, koska aineistoni olen halunnut valita ilman täsmällisiä metodisia sääntöjä ja tutkimuskysymykseni olen halunnut laatia väljästi.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alatyypeistä olen valinnut narratiivisen suuntauksen ja siitä edelleen yleiskatsauksen. Salmisen (2011) mukaan yleiskatsaus sallii tuomaan esille sellaista ajankohtaista tutkimustietoa, jonka hankinnassa ei ole tarvinnut noudattaa tarkkaa järjestelmällisyyttä. Salminen (2011) toteaa myös, että yleiskatsausta käytetään usein esimerkiksi opetuksen alalla. Tämä sopii myös minun tutkielmaani, koska erityispedagogiikan opiskelijana haluan koota yhteen sellaista ajankohtaista tietoa, jonka olen hankkinut ilman tarkkaa systemaattista seulaa.

2.3.1 Aineiston keruu ja käsittely

Rajattuani aihepiirini koskemaan opettaja-oppilassuhdetta kiintymyssuhdeteorian viitekehyyksessä keskilapsuuden osalta, aloitin aineiston keruun kirjaston tietokannoista. Käyttämäni tietokannat olivat Oula-Finna, Arto, Eric (ProQuest), Schopus ja Google Scholar. Hakusanoja oli-

vat esimerkiksi *attachment*, *attachment theory*, *teacher-student relationship*, *teacher-child relationship*, *middle childhood* ja *classroom*, kuten myös niiden suomenkieliset versiot. Tutkielmani lähdeaineistoksi valitsin vain tunnettujen alan asiantuntijoiden julkaisemaa kirjallisuutta, vertaisarvioituja tutkimusartikkeleja ja näissä olevien lähdeluettelojen perusteella löytämiäni artikkeleja. Maksulliset artikkelit rajasin pois. Aineistooni valitsin mahdollisimman uusia tutkimusartikkeleja mutta myös klassikkoteoksia ja vanhempia artikkeleita, joihin uusimmat artikkelit viittasivat. Lisäksi valitsin lähdeaineistooni muutamia oppikirjoja, joissa tutkielmani kannalta oli relevanttia tietoa.

Syvällinen aineistoon tutustuminen auttaa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan myös tarkentamaan tutkimusongelmaa. Syvällisen aineistoon tutustumisen kautta myös omat tutkimuskysymykseni alkoivat tarkentumaan. Tämän lisäksi Metsämuurosen (2003) mukaan kirjallisuuden tutustuminen helpottaa löytämään keskeisiä käsitteitä ja aiheeseen soveltuvan teoreettisen viitekehyksen. Teoreettisen viitekehyksen eli kiintymyssuhdeteorian olin jo valinnut ennen kirjallisuuden tutustumista ja se oli perustana myös aineiston keruussani. Aineistoon perehtymisen aloitin valitsemistani tuoreimmista artikkeleista, mihin myös Hirsjärvi (2014) neuvoo.

Aineistoon tutustumisen myötä ja tutkimuskysymysten edelleen tarkentuessa keskityin yhä enemmän sellaiseen kirjallisuuteen ja tutkimusartikkeleihin, joiden keskeiset sisällöt tai tavoitteet sijoittuivat opettaja-oppilassuhteeseen ja/tai siihen vaikuttaviin tekijöihin kiintymyssuhdeteorian valossa ja jotka koskivat keskilapsuuden ikäjaksoa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) neuvovat keräämään yhteen ja luokittamaan ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen, ja näin myös minä tein käsitellessäni aineistoani tutkimuskysymysten tarkentumisen myötä. Opettaja-oppilassuhdetta käsittelevästä aineistosta erotin opettaja-oppilassuhteen määrittelyyn ja opettaja-oppilassuhteen laadun määrittelyyn liittyviä asioita, kuten myös opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttavia tekijöitä erikseen omiin ryhmiinsä. Opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttavista tekijöistä valitsin tarkastelun kohteeksi lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutuksen opettaja-oppilassuhteen laatuun. Tämän valitsin tarkastelun kohteeksi, koska alkuperäinen tutkimusideani lähti sen ympäriltä liikkeelle. Kiintymyssuhdeteorian keskeiset käsitteet alkoivat myös hahmotua perehtyessäni yhä tarkemmin aineistooni tutkimuskysymysten tarkentumisen myötä.

Edellisten ilmiöiden lisäksi päädyin tarkastelemaan eri kiintymysmalleja ja niiden ilmenemismuotoja luokkahuoneessa siten, miten sitä oli edellä mainitsemillani kriteereillä löytämässäni aineistossa käsitelty. Tuomen ja Sarajärven (2009) ohjeiden mukaan luokittelin myös eri kiin-

tymysmallit omiin luokkiinsa, joihin aloin keräämään tietoa niistä. Tämän jälkeen aloin kirjoittamaan yhteenvetoja kaikista luokitusteni sisällöistä, kuten myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) suosittelevat. Aineiston käsittelyn ja kirjoitusprosessin myötä tutkimuskysymykset saavuttivat lopullisen muotonsa.

3 Kiintymysmallit ja niiden ilmeneminen luokkahuonekontekstissa

Tässä luvussa vastaan tutkielmani ensimmäiseen kysymykseen: ”Mitä eri kiintymysmalleilla tarkoitetaan ja miten ne ilmenevät kouluikäisellä lapsella luokkahuonekontekstissa?” Aluksi määrittelen yleisesti kiintymysmallin käsitettä, jonka jo teoreettisessa viitekehyksessä nostin esille. Tämän jälkeen tarkastelen jokaista eri kiintymysmallia omissa luvuissaan ja tuon esille niihin liittyviä keskeisiä piirteitä, kuten myös niiden ilmenemistapoja luokkahuoneessa. Tällä tavalla pyrin luomaan niistä mahdollisimman monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan.

Ainsworthin (1978) mukaan kiintymysmallilla tarkoitetaan tapaa, jolla lapsi pyrkii ylläpitämään läheisyyttä hoitajaan ollessaan hädissään. Kiintymysmalli liittyy myös siihen, miten lapsi käyttää hoitajaa tukikohtanaan ympäristön tutkimisessa (Ainsworth, 1978). Punamäki (2003) kiteyttää kiintymysmallin käsitteen siten, että kiintymysmalli on alun perin henkiin jäämistä palveleva tapa, jolla lapsi on oppinut saamaan hoitajansa huomiota, lohtua ja turvaa.

Lapsen tapa viestiä lohdun ja tuen tarpeestaan riippuu puolestaan niistä kokemuksista, joita lapsi on saanut vuorovaikutuksessa hoitajan kanssa varhaisessa kiintymyssuhteessaan (esimerkiksi Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018; O’Connor & McCartney, 2006). Näiden kokemusten pohjalta kehittämiensä mielensisäisten työskentelymallien perusteella lapsi arvioi sitä, onko hän hoivan ja huomion arvoinen, voiko ihmisiin luottaa ja onko heidän käyttäytymisensä ennakoitavissa (Punamäki, 2003). Kiintymysmalli viittaa siis myös siihen, miten hoitaja on vastannut lapsen hätään ja tuen tarpeeseen, minkä perusteella kiintymyssuhteet on luokiteltu niiden laadun perusteella turvallisiin ja turvattomiin kiintymysmalleihin (esimerkiksi Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018; Sinkkonen & Kalland, 2017). Turvalliset ja turvattomat kiintymysmallit on puolestaan luokiteltu edelleen yhteen turvalliseen ja kolmeen turvattomaan kiintymysmalliin (esimerkiksi Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018; Sinkkonen & Kalland, 2017). Turvattomia ovat välttelevä, ristiriitainen ja jäsentymätön eli organisoitumaton kiintymysmalli (esimerkiksi Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018; Sinkkonen & Kalland, 2017).

Lapsen varhaisessa kiintymyssuhteessa saadut vuorovaikutuskokemukset voivat olla taustalla myös siinä, miten lapsi ilmaisee hätäänsä käyttäytymisellään luokkahuoneen sosiaalisessa kontekstissa (Geddes, 2017). Luokkahuoneympäristö voi sisältää monia esimerkiksi oppimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, jotka lapsi saattaa kokea uhkaavina ja stressaavina (Geddes, 2017). Geddes (2017) painottaa huomioimaan lapsen käyttäytymisessä sen, että käyttäytyminen on kommunikoinnin muoto ja esimerkiksi emotionaalinen vihamielisyyden

ilmaisu sekä negatiivinen ja sopimaton käyttäytyminen ovat itse asiassa kohtaamattoman tarpeen kommunikointia. Geddes (2017) edelleen toteaa, että tällaisissa tapauksissa on tärkeää asettaa rajoja lapselle ja tarjota struktuureja ja rutiineja. Nashin (2017) mukaan on kuitenkin myös huomioitava, että lapsi saattaa käyttäytymisellään viestittää opettajalle tuen tarpeestaan, minkä takia erilaisten kiintymysmallien piirteiden tunnistaminen voi olla tärkeää.

3.1 Turvallinen kiintymysmalli

Turvallisesti kiintynyt lapsi on oppinut, että tunnetiloja voi ilmaista avoimesti ja selkeästi hoitajan läsnä ollessa, joka puolestaan reagoi tunnetiloihin asianmukaisella tavalla ja näkee vaivaa ymmärtääkseen ja säätääkseen näitä tunnetiloja (Hautamäki, 2011; Shemmings & Shemmings, 2011). Turvallisesti kiintynyt lapsi on oppinut, että hoitaja on saatavilla ja hän voi luottavaisin mielin kääntyä hoitajan puoleen hädän hetkellä ja tukea tarvitessaan (Ainsworth, 1978). Turvallinen kiintymyssuhde takaa sen, että kiintymyssysteemi aktivoituu suhteellisen harvoin ja lapselle jää hyvin voimavaroja oppimiseen ja tutustumiseen ympäröivään maailmaan (Sinkkonen, 2018).

Turvallinen kiintymyssuhde voi antaa hyvät lähtökohdat selviytyä erilaisista vaatimuksista ja haasteista, jotka saattavat liittyä esimerkiksi oppimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen luokahuonekontekstissa (Geddes, 2017). Geddes (2017) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan turvallisesti kiintyneet lapset ovat esimerkiksi yhteistyökykyisempiä, sosiaalisesti lahjakkaampia, investoivat enemmän oppimiseen ja tutkimiseen sekä luottavat itseensä paremmin kuin turvatomasti kiintyneet lapset. Nashin (2017) mukaan turvallisesti kiintynyt lapsi pystyy altistamaan itsensä oppimiseen liittyville riskeille, mikä parantaa hänen mahdollisuuksiaan saavuttaa akateemisen potentiaalinsa koulussa. Lisäksi turvallinen kiintymyssuhde antaa hyvät edellytykset selviytyä kouluympäristön sisältämistä sosiaalisista haasteista, jotka liittyvät esimerkiksi ystävyyssuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen sekä konfliktien sopimiseen riitatilanteissa (Nash, 2017). Sinkkonen (2018) toteaaakin, että vuorovaikutussuhteissa turvallisesti kiintynyt lapsi osaa käyttää sopivasti niin järkeä kuin tunnettakin.

Geddesin (2017) mukaan suurimmalla osalla lapsista on tarpeeksi turvallinen kiintymyssuhdehistoria, jotta he pystyvät selviytymään oppimiseen liittyvistä vaatimuksista luokahuoneen sosiaalisessa kontekstissa ja luottamaan siihen, että opettaja on tukena ja turvana. Riittävän turvallisen kiintymyssuhteen myötä oppilaalle on syntynyt enimmäkseen positiivinen kokemus itsestään, aikuisista ja ympäröivästä maailmasta (Nash, 2017). Tämä kokemus on taustalla

myös siinä, millaisin odotuksin he suhtautuvat opettajaan. Turvallisesti kiintyneiden lasten odotukset opettajasta ovat enimmäkseen myönteisiä, eli he suhtautuvat opettajaan luottavaisin mielin ja uskovat voivansa kääntyä opettajan puoleen silloin, kun he häntä tarvitsevat (Geddes, 2017). He kykenevät käyttämään opettajaa tukenaan ympäristön tutkimiselle ja uuden oppimiselle, kuten myös saattavat kääntyä hänen puoleensa saadakseen lohtua ja tyyntyttelyä stressaaviksi kokemisissaan tilanteissa (Geddes, 2017).

3.2 Välttelevä kiintymismalli

Hautamäen (2011) mukaan välttelevässä kiintymyssuhteessa hoitaja on reagoinut epäsensitiivisesti lapsen kielteisiin tunteisiinsa, kuten kiukkuun, pelkoon tai lohdun tarpeeseen. Lapsi on oppinut hoitajan suhtautuvan häneen myönteisesti silloin, kun hän ei ilmaise hätäänsä mutta vetäytyvän kontaktista silloin, kun lapsi tarvitsee hoitajaa eniten (Rusanen, 2011). Täten lapsi on oppinut piilottamaan kielteisiä tunteitaan hoitajan läsnä ollessa pitääkseen hoitajan mahdollisimman lähellä tai välttämään hoitajan torjuvilta reaktioilta (Hautamäki, 2011). Hautamäen (2011) mukaan Ainsworth on kuvannut lapsen välttelevää käyttäytymistä puolustusmekanismiksi, mikä näyttäytyy siten, että stressaavissa tilanteissa lapsi hakeutuu hoitajan läheisyyteen vähäisesti tai jopa välttelee läheisyyttä. Stressaavissa tilanteissa välttelevästi kiintynyt lapsi ei tuo hätäänsä näkyvillä samoin kuin turvallisesti kiintynyt lapsi, mutta fysiologisella tasolla hän reagoi stressitilanteissa jopa turvallisesti kiintynyttä lasta voimakkaammin (Rusanen, 2011).

Sinkkosen (2018) mukaan välttelevästi kiintynyttä lasta voidaan usein kuvata sellaiseksi, joka ei halua kuormittaa vanhempiaan voimakkailla tunteillaan ja joka pyrkii käyttäytymään siten, että häneen oltaisiin tyytyväisiä niin vanhempien kuin myös esimerkiksi opettajan taholta. Opettajan silmissä välttelevästi kiintynyt lapsi näyttäytyykin omatoimisena mutta emotionaalisesti vaikeasti saavutettavana (Nash, 2017). Tämä saattaa ilmetä luokkahuoneessa niin, että lapsi karttaa opettajaa, välttelee avun pyytämistä ja antaa kuvan itsestään pystyvänä ja itsenäisenä (Geddes, 2017). Tällaisen välttelevän kiintymyskäyttäytymisen takana voi olla oppilaan vaikeudet tunteiden tunnistamiseen ja niihin vastaamiseen (Geddes, 2017). Sinkkonen (2018) toteaaakin, että välttelevään kiintymyskäyttäytymiseen voi liittyä se riski, että kukaan ei eläydy lapsen tunteisiin tai tarpeisiin, minkä seurauksesta lapsi saattaa kadottaa kosketuksen omiin tunteisiinsa ja etenkin kielteisiin sellaisiin.

Geddes (2017) esittää, että lievimmillään kysymyksessä voi olla oppilas, jota ihaillaan itsenäisyydestä ja omatoimisuudesta. Myös Sinkkosen (2018) kuvailun mukaan välttelevästi kiintynyt

oppilas voi olla reipas, tunnollinen, ei aiheuta häiriötä ja suhtautuu opettajan aloitteisiin positiivisesti, mistä johtuen heidän kanssaan on helppo tulla toimeen. Huolestumiseen ei ole tarvetta, mikäli lapsi ei kuormita itseään liikaa vastuuntuntonsa takia (Sinkkonen, 2018). Toisessa ääripäässä voi sen sijaan olla kysymyksessä oppilas, joka välttelee kaikkea yhteistä toimintaa eikä hyväksy apua (Geddes, 2017). Tällainen oppilas saattaa alisuoriutua opinnoissaan, koska häneltä voi puuttua kyky hyväksyä opettajan tukea, jota hän jopa vihanilmauksin saattaa torjua (Geddes, 2017). Vaikka opettaja voi kokea tällaiset reaktiot stressaavina ja lannistavina, oppilas pyrkii torjumalla opettajan antaman tuen ja keskittymällä tehtävään välttämään ihmissuhteisiin liittyvää kipua (Geddes, 2017.) Nash (2017) huomauttaakin, että tällainen oppilas voi helposti jäädä huomioimatta ja hän saattaa joutua kärsimään hiljaisuudessa. Tämä voi puolestaan tuottaa vaikeuksia selviytyä koulussa niin akateemisista kuin sosiaalisistakin haasteista (Nash, 2017).

3.3 Ristiriitainen kiintymismalli

Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi on kokenut ensisijaisen hoitajansa vaikeasti ennakoitavaksi ja epäjohdonmukaiseksi (Hautamäki, 2011). Tämän seurauksena lapsen on ollut vaikea muodostaa ensimmäiseen ikävuoteen mennessä sellaista tapaa, jolla hän onnistuisi hallitsemaan näitä hoitajan monimutkaisia ja ennakoimattomia piirteitä (Hautamäki, 2011). Lapsi on oppinut, että pitääkseen hoitajan lähellään hänen on käyttäydyttävä hoitajaansa vielä vaikeammin ennakoitavasti (Shemmings & Shemmings, 2011). Lapsen kiintymyskäyttäytyminen on ambivalenttia, mikä tarkoittaa sitä, että lapsi samanaikaisesti sekä hakee että vastustaa kontaktia hoitajaansa (Shemmings & Shemmings, 2011).

Myös Sinkkonen (2018) kuvailee ristiriitaisen kiintymismallin olevan seurausta siitä, että hoitaja on intensiivisissä tunnereaktioissaan ollut välillä ailahteleva ja epäjohdonmukainen, eikä hänen käytöksensä tästä johtuen ole ollut ennakoitavissa lapsen näkökulmasta. Kun lapsi tällöin, omien tunteidensa intensiteettiä lisäten, pakottaa hoitajan reagoimaan tarpeisiinsa, saattaa vuorovaikutuksesta tulla räiskyvän tunnepitoista (Sinkkonen, 2018). Voimakkaat tunneilmaukset hoitajan huomion saamiseksi puolestaan kuluttavat lapsen energiaa ja saattavat häiritä muuta toimintaa (Sinkkonen, 2018). Ilmapiiri voi täyttyä negatiivisella tunnelatauksella, minkä seurauksesta lapsen suhde hoitajaan voi hiljalleen kehittyä niin vihamieliseksi kuin riippuvaiseksikin (Sinkkonen, 2018). Rusanen (2011) kuvailee ristiriitaisesti kiintynyttä lasta haavoittuvaksi ja toteaa tällaisella lapsella olevan haasteita itsenäistyä.

Ristiriitaiseen kiintymysmalliin liitettylle käyttäytymiselle on Nashin (2017) mukaan tyypillistä huomionhakuisuus, mikä saattaa näkyä myös luokkahuoneessa. Oppilas voi esimerkiksi yrittää saada opettajan huomiota jatkuvalla jutustelulla ja opettajan toiminnan keskeyttämisillä (Nash, 2017). Jatkuvat pyrkimykset tulla huomatuksi voivat heijastaa oppilaan ahdistusta ja pelkoa siitä, että hänet on unohdettu (Nash, 2017). Koska oppilaan keskittyminen on kohdistunut suuressa määrin huomion saamiseen opettajalta, saattaa energiaa jäädä vain vähän oppimiseen (Nash, 2017).

Sinkkosen (2018) mukaan tällaiset lapset ovat usein tottuneet saamaan tahtonsa läpi ja heidän voi olla vaikea alistua auktoriteeteille. He saattavat herkästi protestoida myös opettajan asettamia vaatimuksia vastaan (Sinkkonen, 2018). Monista ristiriitaisesti kiintyneistä lapsista muovautuu kuitenkin kelpo koululaisia, koska koulu rutiineineen on juuri sitä, mitä he tarvitsevat (Sinkkonen, 2018). Geddes (2017) kehottaa näkemään tällaisen huomionhakuksen käyttäytymisen mieluummin huomion tarvitsemisena kuin huomion tavoittelemisena. Näin opettaja voi vaikuttaa omaan kokemukseensa lapsen käyttäytymisestä ja ymmärtää sen taustalla olevan lapsen tarpeen tulla vakuuttuneeksi siitä, että häntä ei ole unohdettu (Geddes, 2017).

3.4 Jäsentymätön kiintymysmalli

Jäsentymättömän kiintymysmallin on katsottu olevan seurausta siitä, että lapsi on tuloksetta pyrkinyt soveltamaan välttelevää tai ristiriitaista kiintymystyyliä saadakseen yhteyden hoitajaan, mistä johtuen lapsen kiintymyskäyttäytymisestä on tullut jäsentymätöntä ja ajoittain jopa kaoottista (Sinkkonen & Kalland, 2017). Hoitajan käyttäytymistä lasta kohtaan on leimannut epäsensitiivisyys, vihamielisyys, avuttomuus, eikä hoitaja ole tiedostanut omia tunnetilojaan ja motiivejaan (Sinkkonen & Kalland, 2017; Liotti, 2011). Lapsi on kokenut hoitajan pelottavana tai pelokkaana tai lapsi on kokenut näiden tunnetilojen vaihtelevan hoitajalla mielivaltaisesti ilman, että olisi pystynyt niihin vaikuttamaan omalla käyttäytymisellään (Main & Hesse, 1990). Lapsi on joutunut ristiriidan äärelle – hoitaja, jonka on ollut tarkoitus olla tuen ja turvan lähde, on samalla ollut myös pelon lähde (Main & Hesse, 1990).

Jäsentymätön kiintymyskäyttäytyminen alkaa yleensä saamaan kontrolloivia piirteitä varhaisessa murrosiässä (Shemmings & Shemmings, 2011). Shemmings ja Shemmings (2011) viittaavat tutkimukseen, jonka mukaan nämä kontrolloivat piirteet saattavat näyttäytyä niin, että kouluikäinen lapsi tai varhaisteini käyttäytyy vanhempaansa kohtaan joko rankaisevasti, vihamielisesti tai määräilevästi käyttäen tylyjä kommentteja, sanallista uhkailua tai jopa fyysisistä

aggressiivisuutta. Kontrollloiva käyttäytyminen voi näyttäytyä myös huolehtivana käyttäytymisenä vanhempaa kohtaan (Shemmings & Shemmings, 2011). Tällaiset lapset vaikuttavat hyvinkin reippailta, kohteliailta ja auttavaisilta, mutta käyttäytymisellään lapsi pyrkii itse asiassa kontrolloimaan vanhempansa ennustamattomuutta tai pahantahtoisuutta tai usein molempia (Shemmings & Shemmings, 2011). O'Connor ja McCartney (2006) viittaavat lisäksi tutkimuksiin, joiden mukaan jotkut jäsentymättömästi kiintyneet lapset eivät kuitenkaan kehitä tällaisia kontrolloivasti järjestäytyneitä kiintymysstrategioita, vaan he jatkavat aikaisemmalla tavalla hajanaista ja poikkeavaa kiintymyskäyttäytymistään, minkä takia tämä kiintymyskäyttäytyminen on nimetty turvattomaksi/muiksi (insecure/others).

Myöhemmissä tutkimuksissa on todettu, että toisin kuin välttelevän ja ristiriitaisen kiintymysmallin lievimmillä muodoilla, on jäsentymättömällä kiintymysmallilla todettu olevan yhteys mielenterveyden ongelmiin (Sinkkonen & Kalland, 2017). Myös Rusanen (2011) toteaa, että lapsen tuntema pelko hoitajaa kohtaan jäsentymättömässä kiintymyssuhteessa voi vaikuttaa negatiivisesti sekä lapsen kognitiiviseen että emotionaaliseen kapasiteettiin. Lapselle on saattanut muodostua alttius emotionaalisille häiriöille, koska jäsentymättömässä kiintymyssuhteessa lapsi ei ole kyennyt muodostamaan sellaisia strategioita, joilla hän olisivat voineet hallita pelkojaan ja turvattomuuttaan riittävästi (Rusanen, 2011). Rusanen (2011) viittaa vielä tutkimuksiin, joiden mukaan jäsentymättömästi kiintyneillä lapsilla on todettu olevan kohonnut riski käyttäytymisen ongelmiin.

Liotti (2011) viittaa tutkimukseen, jonka mukaan jäsentymättömän kiintymyssuhteen on todettu olevan yleinen niin sanottujen riskiperheiden lapsilla. Liotin (2011) viittaaman tutkimuksen mukaan tällaisten perheiden lasten elinolosuhteita ovat varjostaneet esimerkiksi vakavasti puutteellinen hoito ja kaltoinkohtelu. Tämän lisäksi Liotti (2011) nostaa tutkimuksesta esille sen, että riskiperheiden lapsista peräti 70 % sai jäsentymättömän kiintymyssuhdeluokituksen, kun vastaava luku muilla, matalan riskitason perheiden lapsilla oli 15 %.

Jäsentymätön kiintymystyyli liitetään kaikkein haastavimpaan käyttäytymiseen luokkahuoneessa (Geddes, 2017). Jäsentymättömästi kiintyneillä lapsilla on voinut olla erilaisia oireita jo päiväkodissa, mikä on saatettu opettajan tietoon koulunkäynnin aloituksen yhteydessä (Sinkkonen, 2018). Jäsentymätön käyttäytyminen saattaa ilmetä esimerkiksi aggressiivisuutena, äärimmäisenä valppautena ja reaktiivisuutena, arvaamattomuutena, vähäisenä luottamuksena aikuisia kohtaan, kyvyttömyytenä sietää epävarmuutta ja kritiikkiä, voimakkaana pelkona epä-

onnistumiselle sekä tunteettomuutena toisia kohtaan (Geddes, 2017). Jäsentymättömästi kiintyneet oppilaat odottavat usein pahinta tapahtuvaksi eivätkä usko siihen, että opettaja tai kukaan muukaan haluaa olla aidosti kiinnostunut heistä (Nash, 2017). Oppilaiden voimavarat menevät pelkkään selviytymiseen koulupäivästä, minkä takia heidän saattaa olla vaikea asettua aloilleen oppitunneilla tai olla rennosti koulun henkilökunnan ja kavereiden kanssa.

Sinkkonen (2018) lisää, että jäsentymättömän kiintymystyylin mukainen käyttäytyminen saattaa vaihdella kontakteista vetäytymisestä raivokohtaukseen, jonka laukaiseva tekijä on ollut mitätön tai joka on alkanut ilman mitään syytä. Joillakin oppilailla saattaa olla dissosiativisia oireita, eli he voivat kadota kontaktista kokonaan varsinkin silloin, jos joku teko tai tapahtuma muistuttaa heitä mahdollisesta aikaisemmasta traumasta (Sinkkonen, 2018). Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, jos oppilas liittyy opetuksen sisällön tai oppilastoverin käytöksen pelottavaan kokemukseensa tai joskus aikaisemmin kokemaansa traumaan (Sinkkonen, 2018). Nash (2017) toteaaakin, että jäsentymättömästi kiintyneillä lapsilla saattaa olla vaikeuksia niin akateemisista kuin sosiaalisistakin haasteista selviytymisessä. Nash (2017) myös kehottaa huomiomaan sen, että tällaisen oppilaan käyttäytymisen takana voi olla voimakas kontrollin tarve, koska oppilas haluaa välttää haavoittuvuudelta ja sen laukaisemilta avuttomuuden ja ahdistuksen tunteilta.

3.5 Tärkeitä huomioita kiintymysmalleista

Kiintymyssuhteisiin ja kiintymysmalleihin liittyy vielä tärkeitä huomioita. Kiintymysmalli liitetään perinteisesti siihen, miten hoitaja on vastannut lapsen reaktioihin tämän ilmaistessa avun ja tuen tarvettaan (Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018). On kuitenkin muistettava, että kiintymyssuhde ja rakkaus tarkoittavat eri asiaa (Sinkkonen & Kalland, 2003). Kiintymyssuhteen turvatomuus ei siis tarkoita sitä, etteikö vanhempi rakastaisi lastaan (Sinkkonen & Kalland, 2003).

Tämän lisäksi Colley ja Cooper (2017) muistuttavat opettajan rooliin liittyen siitä, että opettajan tehtävänä ei ole arvostella lapsen kasvatuksesta vastuussa olevien henkilöiden kasvatustyötä, vaikka se ei täyttäisikään riittävän hyvän kasvatuksen erinäisiä kriteerejä. Arvostelun sijaan olisikin parempi, että opettaja tutkiskelee omaa käyttäytymistään ja reaktioitaan lasta kohtaan (Colley & Cooper, 2017). Toki lastensuojelun periaatteita on tarvittaessa tärkeä noudattaa sen varmistamiseksi, että lapsen tarpeisiin vastataan asianmukaisella tavalla, mutta niitä tulee soveltaa herkkyydellä ja ymmärryksellä aina lapsen etu ensisijaisesti huomioiden (Colley & Cooper, 2017).

4 Kiintymyssuhdeteorian näkökulmia opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn

Tässä luvussa vastaan kysymykseen: ”Millaisia näkökulmia kiintymyssuhdeteorian avulla on saatu opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn?” Kerron siitä, millaisista näkökulmista kiintymyssuhdeteorian valossa opettaja-oppilassuhdetta on tarkasteltu ja määritelty. Tämän lisäksi käsittelen sitä, miten opettaja-oppilassuhteen laatua on määritelty ja mihin laadun määrittely perustuu.

Kiintymyssuhdeteorian avulla on saatu näkökulmia opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelyyn (Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015). Näkökulmat opettaja-oppilassuhteen määrittelyyn liittyvät siihen, voidaanko opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta pitää kiintymyssuhteena ja voiko opettaja olla oppilaalle kiintymyskohde (Verschueren & Koomen, 2012). Opettaja-oppilassuhteen laadun määrittely perustuu puolestaan kolmeen suhdeulottuvuuteen, joita ovat läheisyys, konflikti ja riippuvuus (Sabol & Pianta, 2012). Keskilapsuuteen kuuluvalla luonnollisella kehityskaarella on myös vaikutuksensa opettaja-oppilassuhteen luonteeseen (Verschueren, 2015).

Kiintymyssuhdetutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhdetta ei voida pitää varsinaisena kiintymyssuhteena (Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015). Tähän on perusteena se, että opettaja-oppilassuhteet eivät ole useinkaan niin eksklusiivisia, pitkäaikaisia ja kestäviä, kuten kiintymyssuhteilla on tapana olla (Verschueren, 2015). Opettajat saattavat vaihtua usein, eikä suurissa opetusryhmissä opettajalla ole aikaa huomioida yksittäisiä lapsia siinä määrin, kuten vanhemmat pystyvät heitä huomioimaan (Verschueren, 2015). Verrattuna vanhempiin on opettajien emotionaalinen satsaus lapseen myös vähäisempää (Verschueren, 2015).

Kiintymyssuhdetutkimuksissa on kuitenkin havaittu yhtäläisyyksiä vanhemman ja lapsen välisen kiintymyssuhteen ja opettaja-lapsisuhteen kanssa (Verschueren & Koomen, 2012). Kuten vanhempaa niin myös opettajaa lapsi saattaa käyttää turvallisena perustana ja turvasatamana, mikä viittaa siihen, että opettaja-lapsisuhteessa on kiintymyskomponentteja (Verschueren & Koomen, 2012). Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettaja voi olla lapselle väliaikainen kiintymyskohde, jonka puoleen lapsi saattaa kääntyä hakemaan lohtua tai tukea. (Verschueren, 2015). Myös Seibertin ja Kernsin (2009) mukaan etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole paikalla, kouluikäinen lapsi saattaa käyttää kodin ulkopuolisia henkilöitä, kuten opettajaa,

kiintymyskohteen tavoin. Pienille lapsille opettajan rooli kiintymyshahmona voi olla merkittävämpi, koska heidän kiintymyssysteeminsä aktivoituu useammin ja heidän kykynsä itsesäätelyyn ovat rajoittuneempia kuin vanhemmilla lapsilla (Verschueren & Koomen, 2012).

Keskilapsuuden on todettu vaikuttavan siihen, missä määrin oppilas käyttää opettajaa turvallisena perustana ja turvasatamana. Vähäisten tutkimustulosten mukaan vaikuttaa siltä, että keskilapsuudessa opettajalla on lähinnä turvallisen perustan rooli (Verschueren, 2015). Tutkimuslöydöstä on pyritty selittämään sillä, että varhaisteinien kaverisuhteet saavat yhä enemmän merkitystä lohdun lähteenä ja myös sillä, että aivojen kehittymisen myötä keskilapsuudessa myös itsesäätelykapasiteetti lisääntyy (Verschueren, 2015). Kuitenkin opettajan rooli lohdun lähteenä saattaa jatkua tärkeänä sellaisille haavoittuvassa asemassa oleville lapsille, joiden perhetaustassa on ongelmia tai joilla on tunteiden säätelyn haasteita (Sabol & Pianta, 2012).

Kiintymyssuhdeteorian viitekehyksessä tehdyt tutkimukset ovat tuoneet näkökulmia myös opettaja-oppilassuhteen laadun määrittelyyn (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren, 2015). Opettaja-oppilassuhteen laatua on kiintymyssuhdeteoriaan perustuen määritelty kolmella suhdeulottuvuudella, joita ovat läheisyys, konflikti ja riippuvuus (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren 2015). Läheisyyden ulottuvuudella arvioidaan lämmön ja positiivisen vaikutuksen astetta opettajan ja lapsen välillä sekä sitä, kuinka turvallisesti lapsi lähestyy opettajaa (Sabol & Pianta, 2012; Ahnert ym., 2012). Konfliktin ulottuvuudella viitataan negatiivisuuteen opettaja-lapsisuhteessa (Sabol & Pianta, 2012; Ahnert ym., 2012). Riippuvuuden ulottuvuus puolestaan kuvaa sitä, missä määrin lapsi osoittaa takertuvuutta ja omistushalua opettajaa kohtaan ja vaatii apua usein silloinkin, kun ei sitä tarvitse (Ahnert ym., 2012). Läheisyyden, konfliktin ja riippuvuuden ulottuvuuksien mittaamiseen on kehitetty erilaisia suhdeasteikkoja, joilla voidaan mitata niin opettajien kuin eri-ikäisten oppilaidenkin käsityksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta (Verschueren, 2015).

Karkeasti yleistettynä näitä ulottuvuuksia voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, miten lapsi tukeutuu opettajaan hädän hetkellä ja tarvitessaan apua eli miten lapsi käyttää opettajaa turvasatamana ja turvallisena perustana (Verschueren, 2015; Schuengel, 2012). Tästä näkökulmasta läheisyyden ulottuvuus osoittaa sen, missä määrin lapsi hakeutuu opettajan luo stressaavissa tilanteissa ja missä määrin viestintä opettajan ja lapsen välillä on lämmintä ja harmonista (Verschueren & Koomen, 2012). Konfliktin määrän voidaan katsoa linkittyvän vastustukseen ja epäharmonisuuteen opettaja-lapsisuhteessa (Verschueren & Koomen, 2012). Korkeat pisteet

riippuvuudessa osoittavat, että lapsi ei käytä opettajaa turvallisena perustana ympäristön tutkimiselle (Verschueren & Koomen, 2012).

Sabol ja Pianta (2012) viittaavat tutkimuksiin, joiden mukaan läheisyyden, konfliktin ja riippuvuuden ulottuvuuksilla kuvataan sitä yhteyttä, joka vallitsee lapsen opettajaa kohtaan kokeman turvallisuuden ja hänen kykynsä tutkia ympäristöä välillä, mikä käsitteellisesti johtaa vanhemman ja lapsen välisiin kiintymyssuhteisiin. Ahnert ja kollegat (2012) ovat havainneet, että korkea läheisyys, matala konflikti ja matala riippuvuus opettajan ja lapsen välillä on yhtenevä turvallisen kiintymyssuhteen kanssa. Sen sijaan matala läheisyys, matala konflikti ja matala riippuvuus opettaja-lapsisuhteessa ovat yhteneviä välttelevän kiintymyssuhteen kanssa (Ahnert ym., 2012). Ristitiirainen kiintymyssuhde liittyy opettaja-lapsisuhteen korkeaan läheisyyteen, matalaan konfliktiin ja korkeaan riippuvuuteen (Ahnert ym., 2012). Matala läheisyys, korkea konflikti ja korkea riippuvuus viittaavat puolestaan jäsentymättömään kiintymyssuhteeseen (Ahnert ym., 2012).

Kiintymyssuhdetutkimukset ovat nostaneet esille myös keskilapsuuteen kuuluvan luonnollisen kehityksen vaikutuksen opettaja-oppilassuhteeseen määritellessään sen laatua. Jeromen (2009) tutkimuksen mukaan opettajasuhteen läheisyys keskilapsuudessa tyypillisesti vähenee. Lisäksi myös konfliktien määrä yleisesti lisääntyy viidenteen luokkaan saakka, minkä jälkeen myös niiden määrä alkaa vähentyä (Jerome, 2009). Tätä on pyritty selittämään muun muassa sillä, että oppilaat vaihtavat useammin luokkaa, mikä vähentää kontaktia yksittäiseen opettajaan, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa siihen, että niin läheisyyden kuin myös konfliktien määrä vähenee (Jerome, 2009).

5 Lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutus opettaja-oppilassuhteen laatuun

Tässä luvussa vastaan kysymykseen: ”Miten lapsen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa opettaja-oppilassuhteen laatuun?” Kiintymyssuhdeteoriaan perustuvassa tutkimuksessa on tutkittu vain vähän lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun keskilapsuuden osalta (Verschueren, 2015). Seuraavaksi esittelen saamani tulokset ja niihin liittyviä kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvia selityksiä.

Kiintymyssuhdetutkimuksiin perustuvan käsityksen mukaan lapsen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa opettaja-oppilassuhteen laatuun keskilapsuudessa (O’Connor ja McCartney, 2006). Jerome (2009) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan turvallisuus aikaisemmissa suhteissa ennustaa myöhempien suhteiden laatua tulevaisuudessa ja joiden mukaan kiintymyssuhteen laatu primaarihoitajan kanssa on yhteydessä myöhempään opettajasuhteen laatuun. Tämä yhteys pitää paikkansa myös Söderlundin ja Jorosen (2013) tutkimuksessa, jossa on selvitetty vanhempi-lapsisuhteen läheisyyden yhteyttä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen koskien 4. ja 5. luokan oppilaita. Tulosten mukaan mitä läheisemmäksi lapset arvioivat vanhempisuhteensa, sitä läheisemmäksi he arvioivat myös opettaja-oppilassuhteensa (Söderlund & Joronen, 2013).

Lapsen turvattomalla kiintymyssuhteella voi puolestaan olla negatiivisia vaikutuksia opettaja-oppilassuhteen laatuun keskilapsuudessa. Tästä on näyttöä O’Connorin ja McCartneyn (2006) laajaan otantaan perustuvassa tutkimuksessa, jossa on kartoitettu lapsen ja äidin välisen kiintymyssuhteen laadun ja opettaja-lapsisuhteen laadun välistä yhteyttä ennen kouluikää ja lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla. Tutkimustulosten perusteella sellaisella lapsen kiintymyssuhteella, joka kuuluu kaikkein turvattomimpaan luokitukseen (insecure/others), on negatiivinen vaikkakin vaatimaton yhteys opettaja-oppilassuhteeseen (O’Connor & McCartney, 2006). Muilla turvattomaksi luokitelluilla kiintymysmalleilla ei todeta olevan vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun (O’Connor & McCartney, 2006).

Kaikkein turvattomimman kiintymyssuhteen yhteyden opettaja-oppilassuhteen laatuun on arveltu johtuvan siitä, että tällaisen lapsen käyttäytyminen on usein haastavaa ja epäjohdonmukaista, minkä takia opettajan on vaikea muodostaa käsitystä lapsen tarpeista saati reagoita niihin asianmukaisesti (O’Connor & McCartney, 2006). Käyttäytymisongelmat olivatkin yhtenä lapsen kiintymyssuhteen vaikutuksia välittävinä tekijöinä, kuten myös aikaisempi hoi-

taja/opettajasuhde (O'Connor & McCartney, 2006). Tämä puolestaan osoittaa laadukkaan päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tärkeyden erityisesti kaikkein turvattomimmin kiintyneiden lasten kannalta (O'Connor & McCartney, 2006).

Lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laatuun on pyritty selittämään kiintymyssuhdeteorian viitekehyksestä. Kiintymyssuhdeteorian mukaan lasten aikaisempi kiintymyssuhde hoitajaan ohjaa sisäisten suhdemallien kehittymistä (Sabol & Pianta, 2012). Nämä mentaaliset representaatiot ohjaavat tulkintaa ja vuorovaikutusta myöhemmissä ihmissuhteissa, kuten esimerkiksi opettaja-lapsisuhteessa (Sabol & Pianta, 2012). O'Connor & McCartney (2006) viittaavat eri lähteisiin, joiden mukaan lapset pyrkivät saamaan aikaan myöhemmissäkin ihmissuhteissa samanlaisia reaktioita, joita ovat saaneet kiintymyssuhteessaan ensisijaiseen hoitajaan. Tästä riippumatta on Jeromen (2009) mukaan kuitenkin näyttöä siitä, että lapsesta huolehtivat kodin ulkopuoliset aikuiset saattavat muodostaa turvallisia suhteita sellaisten lasten kanssa, joiden kiintymyssuhde vanhempaan on turvaton.

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa teen yhteenvedon ja johtopäätöksiä tutkimusvastauksistani. Esitän tutkimusvastauksieni ydinasiat johdonmukaisesti etenevänä tiivistelmänä. Yhteenvedossani huomioin sekä käytännön ilmenemismuodot että teorian niiden takana. Yhteenvedossa tuon esille myös omia johtopäätöksiäni.

Kiintymysmallilla tarkoitetaan sitä tapaa, millä lapsi pyrkii saamaan tai ylläpitämään läheisyyttä kiintymyskohteeseensa ollessaan stressaantunut (Ainsworth, 1978; Hautamäki, 2011). Stressitilanteissa lapsen kiintymyssysteemi aktivoituu, minkä seurauksesta lapsi eri tavoin ilmenevällä kiintymyskäyttäytymisellään ilmoittaa hädästään ja pyrkii palauttamaan yhteyden kiintymyskohteeseensa (Bowlby, 1998). Kiintymyssysteemin ollessa aktivoitunut ei lapsi kykene tehokkaaseen oppimiseen eikä ympäristön tutkimiseen (Sinkkonen, 2018).

Luokkahuoneessa voi olla monia stressiä aiheuttavia tilanteita (Geddes, 2017). Etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole paikalla, kouluikäinen lapsi voi käyttää kodin ulkopuolisia henkilöitä, kuten opettajaa, kiintymyskohteenaan (Seibert & Kernsin, 2009). Tämä tarkoittaa siis sitä, että lapsen kiintymyssysteemi voi aktivoitua luokkahuoneessa. Kiintymyssysteemin aktivoitumisesta seuranneella kiintymyskäyttäytymisellään lapsi voi pyrkiä ilmoittamaan stressistään ja saamaan yhteyden opettajaan. Opettajan onkin tärkeää tunnistaa erilaisten kiintymysmallien piirteet, koska niillä lapsi saattaa viestiä hänelle hädästään ja tuen tarpeestaan (Nash, 2017).

Kiintymysmalli liittyy myös siihen, millaisia kokemuksia lapsi on saanut vuorovaikutuksessa ensisijaisen hoitajan kanssa (Rusanen, 2011; O'Connor & McCartney, 2006). Kiintymysmalli viittaa siis myös hoitajan tapaan vastata lapsen ilmaisuihin lohdun ja tuen tarpeestaan (Rusanen, 2011; Sinkkonen 2018). Näistä kiintymyssuhteesta tapahtuvista vuorovaikutuskokemuksista lapselle kehittyy mielensisäisiä työskentelymalleja, jotka vaikuttavat lapsen tapaan suhtautua itseensä ja toisiin ihmisiin (Rusanen, 2011; Punamäki, 2003). Tämän perusteella on nimetty neljä laadultaan erilaista kiintymysmallia, jotka ovat turvallinen, välttelevä, ristiriitainen ja organisoitumaton eli jäsentymätön malli (Rusanen, 2011; Sinkkonen, 2018).

Turvallisessa kiintymysmallissa hoitaja on vastannut lapsen reaktioihin sensitiivisesti eli riittävän nopeasti ja asianmukaisesti (esim. Ainsworth, 1978; Hautamäki, 2011). Tällöin lapselle on kehittynyt luottamus hoitajan saatavilla olost ja hän on luottavaisin mielin oppinut käyttämään hoitajaa niin turvallisena satamana saadakseen lohtua ja tyyntytystä, kuten myös turvallisena

perustana, jonka kannustuksen ja tuen turvin voi tutkia ympäristöä (Ainsworth, 1978). Kiintymyssysteemi aktivoituu harvoin, ja lapselle jää voimavaroja myös oppimiseen ja ympäristöön tutustumiseen (Sinkkonen, 2018). Turvallisen kiintymysmallin omaava lapsi suhtautuu myös opettajaan enimmäkseen luottavaisin mielin ja kykenee käyttämään tätä tukena oppimiselleen, kuten myös kääntymään tämän puoleen uhkaavaksi kokemissaan tilanteissa saadakseen turvaa ja lohtua (Geddes, 2017).

Välttelevä malli puolestaan kuvaa sellaista kiintymyssuhdetta, jossa hoitaja on lisännyt etäisyyttä lapseen tämän ilmaistessa hädestään (Rusanen, 2011). Näin ollen lapsi on oppinut, että välttelemällä tunteiden ilmaisua tai jopa välttelemällä hoitajaansa, pitää hän hoitajan lähellään (Hautamäki, 2011). Opettajan silmissä tällainen lapsi voi olla ihailtavan reipas ja pärjäävä, eikä välttämättä ole syytä huoleen, jos lapsi ei kuormita itseään liikaa (Sinkkonen, 2018). Joissakin tapauksissa lapsen voi olla haastavaa ottaa vastaan opettajan apua, minkä seurauksena hän saattaa alisuoriutua opinnoissaan (Geddes, 2017). Välttelevästi kiintyneellä lapsella saattaa siis olla vaikeuksia käyttää opettajaa turvallisena perustana ja turvallisena satamana, koska hän ei halua olla vaivaksi.

Ristiriitainen malli tarkoittaa sitä, että hoitaja on vastannut lapsen hätään hyvin epäjohdonmukaisesti ja lapsen on ollut vaikea ennakoida hoitajan reaktioita (Hautamäki, 2011). Näin ollen lapsi on oppinut käyttäytymään stressaavissa tilanteissa vielä vaikeammin ennakoitavasti kuin hoitajansa saadakseen tämän huomion (Hautamäki, 2011). Ristiriitainen lapsi saattaa vaatia hyvin paljon opettajan huomiota, mikä voi vähentää hänen keskittymistään oppimiseen (Nash, 2017). Tällainen lapsi saattaa siis pystyä käyttämään opettajaa turvallisena satamana, koska haluaa opettajan huomion. Välttämättä hän ei kuitenkaan kykene käyttämään opettajaa turvallisena perustana, josta käsin itsenäisesti tutkia ympäristöä.

Jäsentymättömän mallin mukaisessa kiintymyssuhteessa lapsi ei ole pystynyt edellä mainittujen mallien kaltaisesti kehittämään minkäänlaista strategiaa säädelläkseen läheisyyttä hoitajaansa (Main & Solomon, 1990). Tämän oletetaan johtuvan siitä, että lapsi ei ole kokenut voivansa lainkaan vaikuttaa hoitajan vaihteleviin ja jopa pelottaviin tunneilmaisuihin (Main & Hesse, 1990). Jäsentymätön lapsi on oppinut olemaan hyvin valppaana tai kontrolloivana koko ajan, minkä takia voimavarat voivat mennä pelkkään selviytymiseen koulupäivästä (Geddes, 2017; Nash, 2017). Jäsentymätön kiintymysmalli saattaa edellisen perusteella viitata siihen, että opilaan kiintymyssysteemi on aktivoituneena enemmän tai vähemmän koko ajan, mikä voi estää oppimista. Varhaiseen kiintymyssuhteeseen liittyvien ehkä pelottavienkin kokemusten johdosta

lapsi ei ole oppinut luottamaan aikuiseen, minkä takia hän ei välttämättä kykene käyttämään opettajaakaan turvasatamana lohdun lähteenä eikä turvallisena perustana ympäristöön tutustumiselle ja uusien asioiden oppimiselle. Teini-ikä kynnysellä jäsentymättömän kiintymyssuhteen on havaittu järjestäytyvän kontrolloivaksi malliksi, joka näyttäytyy joko rankaisevana tai hoivaavana käyttäytymisenä vanhempaa kohtaan (Shemmings & Shemmings, 2011). Osalle lapsista ei kuitenkaan muodostu tällaista kontrolloivaa mallia, vaan heidän kiintymyskäyttäytymisensä saattaa pysyä hajanaisena (O'Connor & McCartney, 2006).

Turvasataman ja turvallisen perustan käsitteiden kautta myös opettaja-oppilassuhdetta on pyritty määrittelemään kiintymyssuhdeteorian viitekehyksessä (Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015). Opettaja voi olla oppilaalle väliaikainen kiintymyskohde, koska oppilas saattaa käyttää opettajaa niin lohdun kuin tuenkin lähteenä (Verschueren, 2015). Opettaja-oppilassuhde ei kuitenkaan ole kiintymyssuhde, kuten vanhemman ja lapsen välinen kiintymyssuhde on (Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015). Keskilapsuuteen liittyvän luonnollisen kehityksen seurauksena oppilaat käyttävät yhä vähemmän opettajaa turvasatamana, mutta opettajan toimiminen turvallisena perustana säilyy edelleen tärkeänä (Verschueren, 2015). Haavoittuvassa asemassa olevat oppilaat saattavat edelleen tarvita opettajaa myös turvasatamana eli lohdun ja tyyntymisen lähteenä (Sabol & Pianta, 2012).

Turvasatama ja turvallinen perusta liittyvät myös opettaja-oppilassuhteen laadun määrittelyyn kolmen suhdeulottuvuuden kautta, jotka ovat läheisyys, konflikti ja riippuvuus (Sabol & Pianta, 2012, Verschueren, 2015). Nämä ulottuvuudet kuvaavat sitä, missä määrin oppilas käyttää opettajaa turvallisena perustana ja turvasatamana (Verschueren, 2015; Schuengel, 2012). Opettaja-oppilassuhteen laatu näillä suhdeulottuvuuksilla mitattuna voidaan rinnastaa vanhemman ja lapsen välisen kiintymyssuhteen laatuun (Sabol & Pianta, 2012). Eli kuten lapsen ja vanhemman välisissä kiintymyssuhteissa niin myös opettaja-oppilassuhteissa voidaan havaita turvallisia, vältteleviä, ristiriitaisia ja jäsentymättömiä malleja (Ahnert ym., 2012). Keskilapsuuden tyypillinen vaikutus vähentää opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä ja lopulta myös konfliktien määrää (Jerome, 2009).

Kirjallisuuden (Sinkkonen, 2018; Geddes, 2017; Nash, 2017) perusteella turvattomasti kiintyneiden lasten käyttäytyminen saattaa herättää opettajan huomiota negatiivisesti. Tämän johdosta voi syntyä ajatus siitä, että lapsen ja vanhemman välinen turvaton kiintymyssuhde vaikuttaa kielteisesti opettaja-oppilassuhteen laatuun. Näin ei kuitenkaan suoraviivaisesti ole. Laa-

jaan aineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan vain kaikkein turvattomimmalla kiintymyssuhteella voi olla kielteinen vaikutus opettaja-oppilassuhteen laatuun, ja tämäkin vaikutus havaittiin vaatimattomaksi (O'Connor & McCartney, 2006). Sen sijaan läheiseksi luokitellulla vanhempi-lapsisuhteen laadulla voi olla samansuuntainen vaikutus opettaja-oppilassuhteen laatuun (Söderlund & Joroinen, 2013). Kiintymyssuhdeteorian mukaan onkin niin, että sisäiset suhdemallit, jotka ovat syntyneet aikaisemmassa kiintymyssuhteessa, voivat ohjata vuorovaikutusta myös myöhemmissä ihmissuhteissa, kuten opettaja-oppilassuhteessa (Sabol & Pianta, 2012).

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkielmani tavoitteiden saavuttamista, kuten myös tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä sekä jatkotutkimusehdotuksia. Tutkielmani tavoitteeksi olin asettanut ajankohtaisen tiedon kokoamisen kiintymysmalleista ja niiden ilmenemistavoista luokkahuonekontekstissa. Tämän lisäksi tutkielmani tavoitteena oli ajankohtaisen tiedon kerääminen sellaisista kiintymyssuhdeteorian avulla saaduista näkökulmista, jotka liittyivät opettaja-oppilassuhteeseen. Tavoitteenani oli myös kartuttaa omaa tietoa kiintymyssuhdeteoriasta ja oppia uutta lapsen käyttäytymisestä ymmärtääkseni sitä paremmin.

Tutkielmani tavoitteen, joka koski ajankohtaisen tiedon keräämistä kiintymysmalleista, niiden ilmenemistavoista ja kiintymyssuhdeteorian avulla saaduista opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä näkökulmista, olen mielestäni saavuttanut hyvin. Tiedon kiintymyssuhdemalleista ja niiden ilmenemistavoista luokkahuonekontekstissa kokosin yhteen lähinnä aikaisempaa alan asiantuntijoiden laatimaa kirjallisuutta hyödyntäen. Tiedon kiintymyssuhdeteorian näkökulmista opettaja-oppilassuhteen ja sen laadun määrittelemiseen kokosin aikaisemmista tutkimusartikkeleista. Tutkimusartikkelit olivat myös tietoperustana laatiessani vastauksen lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutuksesta opettaja-oppilassuhteen laatuun. Kiintymyssuhdetutkimuksissa opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu vain vähän keskilapsuuden osalta (Verschueren, 2015), joten luulen tuoneeni esille sen ajankohtaisen tiedon käsittelemistäni näkökulmista, mikä niistä tällä hetkellä on saatavilla.

Tavoitteenani oli myös oman tietoni lisääminen kiintymyssuhdeteoriasta. Aikaisemmissa psykologian sivuaineopinnoissani kiinnostuin kiintymyssuhdeteoriasta ja halusin käyttää sitä teoreettisena pohjana myös kandidaatintyölleni. Kiintymyssuhdeteoriassa minua kiehtoi erityisesti kuvaukset ja selitykset ihmisen kiintymyskäyttäytymisestä, jota teorian mukaan esiintyy läpi koko elämän (esimerkiksi Bowlby, 1998)). Tutkimusmetodikirjallisuuden mukaan on usein niin, että teoria alkaa hahmottua hiljalleen aineistoon tutustuesssa (Metsämuuronen, 2003), mutta minulla se oli lähtökohtana aineiston hankinnalleni.

Kiintymyssuhdeteoria ei siis ollut vieras aihe, mutta silti koin oppineeni siitä paljon uutta tutkielmani tekemisen myötä. Sen pääkäsitteet, jotka nostin esille teoreettisessa viitekehyksessä, hahmottuivat minulle aikaisempaa selvemmin, mikä auttoi niiden syvällisessä ymmärtämisessä. Ymmärsin kiintymyssysteemin aktivoitumisen ja ympäristön tutkimisen vastakohtaisuus-

den. Kiintymyssysteemin ollessa aktivoitunut ei ympäristön tutkiminen ja uusien asioiden oppiminen onnistu (Sinkkonen, 2018). Aineistossani nousi usein esille turvallisen perustan ja turvasataman käsitteet, joiden merkitysero selveni tutustuessani teoriaan syvällisemmin. Turvallisen perusta liittyy siihen, että lapsen kiintymyssysteemi ei ole aktivoitunut, ja turvasatama liittyy siihen, että lapsen kiintymyssysteemi on aktivoitunut (Ainsworth, 1978). Turvallisen perustan ja turvasataman käsitteet ovat yhteydessä myös opettaja-oppilassuhteen laadun määrittelyyn (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren, 2015). Lämmin opettaja-oppilassuhde viittaa siihen, että oppilas käyttää opettajaa turvallisenä perustana ympäristön tutkimiseen, kuten myös turvasatamana, jonka puoleen kääntyä hädän hetkellä (Verschueren & Koomen, 2012). Tämän kiintymyssuhdeteorian näkökulman haluan pitää mukanani ohjaamassa myös omia havaintojani vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Haluan tarkastella omaa rooliani turvallisenä perustana ja turvasatamana luokkahuonekontekstissa. Haluan kiinnittää huomiota siihen, olenko helposti lähestyttävä, uskaltaako oppilas tulla kysymään neuvoa ja uskaltaako oppilas kenties ottaa paremmin oppimiseen liittyviä haasteita vastaan kannustukseni myötä.

Tavoitteenani oli myös oppia uutta lapsen käyttäytymisestä ymmärtääkseni sitä paremmin. Aikaisempaan kirjallisuuteen tutustuttuani sain käsityksen, että eri kiintymysmallien ominaispiirteet saattavat tulla esille luokkahuonekontekstissa sellaisissa tilanteissa, joissa lapsen kiintymyssysteemi on aktivoitunut (Geddes, 2017; Nash, 2017). Toisaalta herää kysymys siitä, mikä osuus esimerkiksi lapsen temperamentilla tai mahdollisilla oppimisen haasteilla on lapsen käyttäytymiselle stressitilanteissa. Tämän tutkielmani tarkoituksena ei ollut kuitenkaan selvittää sitä vaan keskittyä niihin ilmenemistapoihin, jotka saattavat johtua eri kiintymysmalleista. Näiden mahdollisesti kiintymysmalleista johtuvien ilmenemistapojen tunnistaminen on mielestäni tärkeää sen vuoksi, että luokkahuonekontekstiin liittyvissä erilaisissa stressitilanteissa lapsi saattaa viestittää niillä avun tarvettaan, kuten Nash (2017) toteaa. Tämän tiedostaminen voi puolestaan antaa uuden näkökulman ymmärtää lapsen käyttäytymistä. Kiintymysmallien piirteiden ja niiden takana olevien motiivien tiedostaminen voi vaikuttaa ehkä myös siihen, että ei itse lähde oppilaan tunteeseen mukaan, koska muutoin se voi vain pahentaa tilannetta.

Olen kiinnittänyt huomiota tutkielmani luotettavuuteen ja eettisyyteen. Luotettavuutta olen vahvistanut sillä, että tutkielmani aineistona olen käyttänyt tunnettujen ja arvostettujen alan asiantuntijoiden laatimaa kirjallisuutta, vertaisarvioituja artikkeleja ja tunnettujen tieteellisten julkaisujen artikkeleja. Aineiston hankinnassa olen kiinnittänyt huomiota myös siihen, että se on mahdollisimman ajantasaista. Olenkin aluksi tutustunut aihepiiriin tuoreimpiin tutkimuksiin

ja niiden viittaamiin aikaisempiin tutkimuksiin, minkä perusteella minulle on muodostunut käsitys aikaisempien tutkimusten ajankohtaisuudesta. Toisaalta olen käyttänyt myös klassikkoteoksia lähteinä, koska myös uudemmat tutkimukset viittaavat niihin. Aineistona olen käyttänyt myös tutkinto-ohjelmaani kuuluvaa vanhempaa kurssikirjallisuutta, joka on viimeisen parin vuoden aikana ollut käytössä. Tämän lisäksi lähteenäni on ollut myös sellaisia oppikirjoja, joita käytin psykologian sivuaineopintojeni lopputyön teoreettisessa viitekehyksessä, joka myös oli kiintymyssuhdeteoria.

Tutkielmani luotettavuuteen liittyen haluan nostaa esille myös sen, että tutkielmani tulosten esittämisessä olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen välttämällä omien uskomusteni ja arvostusteni esille tuomista, mikä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan viittaa objektiivisuuteen. Objektiivisuus ei kuitenkaan ole heidän mukaansa välttämättä täysin mahdollista (Eskola & Suoranta, 1998). Oman tutkielmani osalta tutkimusaineiston valitsemisen lähtökohdiana on ollut kiintymyssuhdeteoria, joka liittyy omaan kiinnostukseeni ja sen pohjalta myös omiin uskomuksiini, mikä täten viittaa vahvasti subjektiivisuuteen. Metsämuurosen (2003) mukaan ihmistieteissä on usein kysymys instrumentaalisista teorioista, mikä tarkoittaa sitä, että ne ovat toimineet käytännössä ja palvelleet riittävän hyvin tutkimusta. Mielestäni on kuitenkin syytä huomioda, että kiintymyssuhdeteoria on vain yksi tällainen teoria ja jollakin toisella teorialla saattaisi olla erilainen lähestymistapa samaan ilmiöön.

Eettisyyden olen tutkielmassani huomioinut siten, että en ole plagioinut edelliseen työhöni laatimaa teoreettista viitekehystä. Olen muokannut ja muuttanut sitä kandidaatintyöhöni sopivaksi. En ole plagioinut myöskään toisten tekstejä enkä esittänyt niitä omanani. Olen noudattanut tarkkuutta ja huolellisuutta merkitsemällä lähdeviittaukset asianmukaisesti. Tutkimustulokseni olen pyrkinyt selostamaan lähdeaineistojeni pohjalta ilman niiden kaunistelua.

Tutkielmaa tehdessäni minulla on syntynyt käsityksiä jatkotutkimusaiheista. Jatkotutkimusaiheena voisi olla esimerkiksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin koota yhteen erilaisia koulunkäyntiä tukevia interventioita, joissa kiintymyssuhdeteoria on yhtenä viitekehysenä. Lisäksi olen kiinnostunut esimerkiksi huostaanotettujen lasten koulunkäyntiin liittyvien haasteiden ja tuen keinojen tutkimisesta. Toteutustapana voisi esimerkiksi olla näiden lasten opettajien tai vanhempien haastattelut. Yhtenä aiheena voisi olla myös koulukodin oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksen kuvaaminen oppilaita ja/tai opettajia haastatteleamalla.

Lähteet

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249-263. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <http://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss. Volume 1, Attachment* (Pimlico ed.). London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1998). *Attachment and loss. Volume 3, Loss: Sadness and depression* (Pimlico ed.). London: Pimlico.
- Colley, D. & Cooper, P. (2017). Conclusion: Drawing together the threads. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. (e-book). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Crittenden, P. M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Wolff, M. S. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Geddes, H. (2017). Attachment behaviour and learning. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. (e-book). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hanhinen, H. (2018). Yleisradio. Haettu 7.9.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10482336>
- Hautamäki, A. (2003). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.

- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Kerns, K. & Brumariu, L. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. DeShaver (Eds.), *Handbook of attachment, third edition: Theory, research and clinical applications*. (e-book). New York: Guilford Press.
- Kochanska, G. & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84(1), 283-296. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x>
- Liotti, G. (2011). Attachment disorganization and the controlling strategies: An illustration of the contributions of attachment theory to developmental psychopathology and to psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 21(3), 232. <https://doi.org/10.1037/a0025422>
- Main, S. & Hesse, J. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the link mechanism? In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years : theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- Main, S. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Ed.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p. ed.). Helsinki: International Methelp.
- Nash, P. (2017). Disruptive behaviour and unsolved problems. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. (e-book). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Nurmi, J., Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., . . . Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uud. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>

- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2007). Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007. Haettu 7.9.2020 osoitteesta https://www.oaj.fi/contentas-sets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kodin_ja_koulun_yhteistyo_18012007.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. p., määräykset ja ohjeet 2014:96). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.9.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 1-15.
- Punamäki, R.-L. (2003). Kiintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen välinen yhteys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Vantaa: Dark Oy.
- Rose, J. & Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. (e-book). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisu 62. Vaasan yliopisto. Haettu 7.9.2020 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.675639>
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347-355. <http://doi.org/10.1177/0165025409103872>
- Shemmings, D. & Shemmings, Y. (2011). *Understanding disorganized attachment: Theory and practice for working with children and adults*. (e-book). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämäkaareissa* (1. painos ed.). Helsinki: Duodecim.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2003). Johdanto: Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY.

- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2011). Johdanto. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOYpro.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2017). Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. painos ed.). Helsinki: Duodecim.
- Spilt, J., Koomen, H. Y., Thijs, J. & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Söderlund, E. & Joronen, K. (2013). Vanhempi-lapsisuhteen läheisyys ja kouluyhteisön sosiaaliset suhteet. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 50(4), 300-311. Haettu 7.9.2020 osoitteesta <https://journal.fi/sla/article/view/41280>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos ed.). Helsinki: Tammi.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (148), 77-91. <http://doi.org/10.1002/cad.20097>
- Verschueren, K. & Koomen, H. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>